

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pallo keskelle ja peliä
– liikunnan keinoin syrjäytymistä vastaan

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jukka Eronen & Kurt Palmroth

Kevät 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Jukka Eronen & Kurt Palmroth: Pallo keskelle ja peliä – liikunnan keinoin syrjäytymistä vastaan.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2013

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää voidaanko koulun liikuntatunnit nähdä ehkäisevänä tekijänä puhuttaessa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Tutkimuksen lähtökohtana oli, että syrjäytymisvaaran vastakohtana voidaan pitää hyviä elämänhallintataitoja. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin löytämään vastauksia siihen, millaisella koululiikunnalla voidaan parantaa nuoren elämänhallintataitoja.

Tutkimusaineisto kerättiin 708:lta yläkoulun oppilaalta loppuvuodesta 2011 Hämeenlinnan, Hyvinkään ja Iittalan alueilta. Tutkimus kohdistettiin yläkouluikäisiin nuoriin, sillä kyseisessä ikävaiheessa nuori ottaa enemmän vastuuta omasta elämästään ja siihen liittyvistä päätöksistä. Samalla nuori kehittää omia elämänhallintataitojaan. Kvantitatiivisena menetelmänä käytettiin survey-tutkimusta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla kouluajalla. Kyselylomake koottiin Aaron Antonovskyn koherenssikyselyn ja Markus Soinin liikunnan motivaatioilmastokyselyn avulla. Taustamuuttujina tutkimuksessa käytettiin sukupuolta, luokka-astetta, liikunnan arvosanaa ja liikuntaharrastuneisuutta. Näiden aiheiden lisäksi selvitimme sosiaalisen ympäristön vaikutusta tutkittavien liikunnallisuuteen. Kyselyaineisto käsiteltiin SPSS-tilasto-ohjelman avulla. Analyysimenetelminä tutkimuksessa käytettiin mm. Mann-Whitneyn U-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysia ja korrelaatiotestiä.

Tutkimustulokset osoittivat, että liikuntaharrastuksella on positiivinen vaikutus elämähallinnan tunteen kokemiseen. Tulos oli sama molempien sukupuolten kohdalla. Tutkittaessa liikuntaharrastuksen yhteyttä elämähallinnan osa-alueisiin, liikuntaharrastus oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä elämän hallittavuuden ja mielekkyyden kanssa. Elämän ymmärrettävyyteen sillä ei tutkimuksen mukaan ollut vaikutusta. Myös korkea liikunnan arvosana oli merkitsevässä yhteydessä hyvään elämähallinnan tunteeseen.

Vanhempien liikunnallisella esimerkillä oli tutkimuksen mukaan vahva vaikutus sekä lapsen liikunnallisuuteen että elämähallinnan tunteeseen. Vanhemmilta saatu liikunnallinen esimerkki auttoi parantamaan nuoren elämähallinnan tunnetta. Vastaavaa yhteyttä ei löytynyt kavereilta saadun liikunnallisen esimerkin ja elämähallinnan tunteen välille. Liikunnallinen kaveripiiri oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä elämähallinnan tunteeseen. Liikunnallinen kaveripiiri paransi tutkimuksen mukaan elämähallinnan tunteen kokemista.

Tytöillä oli tutkimuksen mukaan huonompi elämähallinnan tunne kuin pojilla. Sukupuolella oli suurempi merkitys elämähallinnan tunteen kokemiseen kuin liikuntaharrastuksella. Liikuntaharrastuksen todettiin kuitenkin parantavan elämähallinnan tunteen kokemista molemmilla sukupuolilla.

Avainsanat: elämähallinta, syrjäytyminen, koululiikunta, sosiaalisuus, kvantitatiivinen tutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS	7
2.1	LASTEN JA NUORTEN SOSIAALISET SUHTEET	8
2.1.1	<i>Vertaissuhteet</i>	9
2.2	KOULU SOSIAALISENA KONTEKSTINA	11
2.3	LIIKUNTA JA HARRASTUKSET SOSIAALISENA KONTEKSTINA	12
2.4	LIIKUNTA JA SOSIAALINEN SUOSIO	13
3	ONGELMAT SOSIAALISISSA SUHTEISSA	15
3.1	KIUSAAMINEN	16
3.2	SYRJÄYTYMINEN	19
3.3	SYRJÄYTYMINEN KÄSITTEENÄ	20
3.4	MITEN SYRJÄYTYMINEN TAPAHTUU	21
4	ELÄMÄNHALLINTA	24
4.1	ELÄMÄNHALLINTATEORIAN JUURET	24
4.2	AARON ANTONOVSKY	26
4.2.1	<i>Koherenssin tunteen osa-alueet</i>	28
4.3	NUORTEN ELÄMÄNHALLINTA	29
4.4	SUKUPUOLIEROT	30
5	LIIKUNTATUNNIT	32
5.1	LIIKUNTATUNTtien MOTIVAATIOILMASTO	34
5.1.1	<i>Itsemäärämisteoria</i>	35
5.1.2	<i>Tavoiteorientaatio</i>	37
5.2	LIIKUNNANOPETTAJA	39
5.3	OPPILASARVIOINTI KOULULIIKUNNASSA	41
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	44
6.1	TUTKIMUSMENETELMÄT	44
6.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	46
6.3	KOHDEJOUKKO	47
6.4	AINEISTONKERUU	48
6.5	KYSELYLOMAKE	49
6.6	KÄYTETYT ANALYYSIMENETELMÄT	50
7	TUTKIMUSTULOKSET	52
7.1	KOHERENSSIPISTEIDEN MUODOSTUMINEN	52
7.2	RELIABILITEETTI KOHERENSSIN SUMMAMUUTTUJILLE	54
7.3	LIIKUNTAHARRASTUKSEN YHTEYS ELÄMÄNHALLINTAAN	56
7.3.1	<i>Sukupuoli</i>	57
7.4	LIIKUNNAN ARVOSANAN YHTEYS ELÄMÄNHALLINTAAN	58
7.5	LÄHIPIIRIN LIIKUNNALLISUUDEN YHTEYS KOHERENSSIIN	59
7.5.1	<i>Vanhemmat</i>	60
7.5.2	<i>Sisarukset</i>	62
7.5.3	<i>Kaveripiiri</i>	63
7.6	SUKUPUOLEN YHTEYS KOHERENSSIPISTEISIIN	64

8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	67
9	POHDINTA	70
	LÄHTEET	77

1 JOHDANTO

Huoli nuorison tilasta esiintyy keskusteluissa vuosikymmeneltä toiselle. Viime vuosina päällimmäisiksi aiheiksi ovat nousseet syrjäytyminen ja nuorison vähäinen omaehtoinen liikkuminen. Nuori sukupolvi pärjää kansainvälisissä kokeissa (Pisa-tulokset), mutta yleinen hyvinvointi huolestuttaa. Syrjäytymisen ajankohtaisuutta kuvaa tasavallan presidentin Sauli Niinistön tukema Ihan tavallisia asioita –hanke (2012) syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Hankkeen tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä ottamalla vastuuta lähimmäisistään.

Kyseisen hankkeen tulokset tai pikemminkin ehdotukset syrjäytymisen ehkäisemiseksi jakoivat mielipiteitä. Vastaanotto oli lähinnä negatiivista, sillä se sai melkoisen vastalause-ryöpyä niin mediassa kuin virkamiestasollakin. Kulttuuriministeri Paavo Arhinmäki tyrmäsi hankkeen kommentoimalla, että *”nuorten esittämiin toiveisiin vastaaminen vaatii poliittisia ja taloudellisia panostuksia, ei kolmannen sektorin hyväntekeväisyyttä tai naapurivahtia.”* Kaikki edellä mainittu kuvastaa syrjäytymisestä käytävän keskustelun ajankohtaisuutta.

Teimme vuoden 2012 talvella kattavan kyselytutkimuksen 708 yläkoulun oppilaalle koskien heidän motivaatiotaan koululiikuntaa ja omaehtoista liikuntaa kohtaan. Liikunnan ohella teetimme oppilailla kysymyspatteriston oppilaiden elämänhallinnasta. Heikon elämänhallinnan tunteen on todettu olevan yhteydessä voimakkaaseen syrjäytymisriskiin. Myönteisillä koululiikuntakokemuksilla ja lisääntyneellä vapaa-ajan liikunnalla on puolestaan todettu olevan yhteys vahvaan elämänhallintaan. (Honkinen 2009, 31.) Näin ollen päädyimme tutkimaan koululiikunnan merkitystä syrjäytymisen kontekstissa.

Tutkimuksen teoriaosuus koostuu neljästä kokonaisuudesta: sosiaaliset suhteet, ongelmat sosiaalisissa suhteissa (syrjäytyminen), elämänhallinta ja liikuntatunnit. Näitä neljää kokonaisuutta yhdistää sosiaalisuus. Hyvät sosiaaliset taidot muodostuvat lapsuudessa

turvallisessa lähiympäristössä. Turvallinen koti tarjoaa vahvan perustan elämälle yhdessä ystävien, lähipiirin ja koulun kanssa. Tässä samaisessa ympäristössä luodaan myös pohja elämänhallintataidoille.

Liikunnanopetuksen tavoitteena on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja *sosiaaliseen toimintakykyyn* ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Yhdeksi keskeiseksi ongelmaksi muodostuu liikuntatuntien vähäinen määrä. Kuinka muutamalla tunnilla viikossa voidaan pitää huolta yllä olevista tavoitteista?

Professori Kaarina Laine (2005) määrittelee syrjäytymisen pitkäaikaiseksi prosessiksi, jossa vaikeudet alkavat vähitellen kasaantua. Laine nostaa päällimmäiseksi syyksi syrjäytymiselle vaikeudet sosiaalisissa suhteissa. Sosiaalinen epävarmuus vaikeuttaa niin ystäväpiirin luomista kuin harrastuksien aloittamista. Tämä on hyvin oleellista myös lasten ja nuorten omaehtoisen liikkumisen kannalta. Ei ole mukavaa touhuta yksin erilaisissa aktiviteeteissa, kun kotona odottava tietokone tarjoaa varmaa seuraa ja virtuaalista sosiaalisuutta.

Mielenkiintomme heräsi liikunnan mahdollisuudesta olla se tekijä, joka voisi parantaa oppilaiden elämänhallintatunnetta ja näin ehkäistä syrjäytymistä. Tutkimuskysymyksemme ovat:

Voidaanko liikunta nähdä syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä?

Millaisella koululiikunnalla voidaan parantaa elämänhallintaa?

Pohdimme lisäksi tutkimustulosten avulla mahdollisia keinoja liikuntatuntien muuttamiseen niin, että liikuntatunnit parantaisivat oppilaiden sosiaalisia taitoja ja viihtymistä liikunnan merkeissä myös vapaa-ajalla. Aloitamme tutkimuksen avaamalla sosiaalisuuden merkitystä ihmiselle ja siihen mahdollisesti liittyviä ongelmia. Tämän jälkeen siirrymme elämänhallinnan käsitteeseen. Liikuntatunnit ovat teoriaosuuden viimeinen kokonaisuus ennen tulososaa ja pohdintoja.

2 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS

Ihminen on sosiaalinen olento ja siksi sosiaalinen vuorovaikutus on välttämätön ihmisen kehityksen kannalta. Baumeister & Leary (1995) painottavat, että ihminen tahtoo aina tuntea kuuluvansa osaksi jotakin ryhmää. Tärkeiden ihmissuhteiden luominen ja säilyttäminen koetaan todella tärkeäksi. Henkilön minäkäsitys, sosiaaliset tarpeet ja tavoitteet sekä odotukset ja käsitykset muista ihmisistä muodostavat sosiaalisen kanssakäymisen. Se, kuinka ihminen käyttäytyy ja toimii vuorovaikutustilanteissa riippuu yksilön minäkäsityksestä. Yksilön minäkäsitys määrittelee myös sen, millaiset hänen asenteensa ovat muita ihmisiä kohtaan. (Aho 2005, 20–22)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yksilö pääsee osaksi yhteisöä. Vuorovaikutuksen ansioista yksilö saa itselleen ne arvot ja moraalikoodit, joiden avulla voidaan toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosialisaatioprosessi opettaa yksilöä refleктоimaan omaa toimintaansa ja taipumuksiaan oman arvomaailmansa kautta. Sosiaalistumisen kautta ihminen integroituu yhteiskuntaan. (Rannikko 2008, 47.)

Lapsen sosiaaliset suhteet syntyvät ensin suhteessa perheeseen ja vertaisiin, jonka jälkeen sosiaalisia taitoja harjoitellaan koulussa ja mahdollisten harrastusten parissa. Seuraavat alakappaleet käsittelevät juuri näitä viitekehyksiä. Tutkimuksemme liikuntapainotteisuuden vuoksi käsittelemme pääosin liikunnallisia harrastuksia.

2.1 Lasten ja nuorten sosiaaliset suhteet

Lapsi osoittaa jo varhain kiinnostusta muita ihmisiä kohtaan kiinnittämällä huomionsa ihmiskasvoihin. Vanhempien hymy ja ilmeet saavat vauvoissa aikaan virnistyksiä ja naurua. Samaan aikaan syntyy myös tarve kommunikoida. Vanhemmat hakevat aktiivisesti yhteyttä lapseen, jotta heille syntyisi yhteinen kommunikointikieli. Se tarkoittaa paljon eleitä ja yksipuolista puhetta vanhempien osalta, lapsen yrittäessä vastata neljällä raajallansa yhtä aikaa. Lapsi saa varhaisvuosinaan kotoaan sosiaalisten taitojen kokoelman, jota hän oppii soveltamaan tarkoituksenmukaisesti uusissa tilanteissa. Kyseinen vuorovaikutus alkaa hyvin varhain muokata lapsen persoonallisuutta, sillä jokainen ihminen rakentaa omaa sosiaalista maailmaansa ollessaan muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa. (Rannikko 2008, 99)

Sosiaalinen pätevyys (kompetenssi) voidaan määritellä ihmisen taidoksi käyttää henkilökohtaisia ja ympäristön tarjoamia resursseja sosiaalisten tai henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Sosiaalinen pätevyys on erilaista eri tilanteissa. Se vaihtelee merkittävästi riippuen siitä onko kyseessä esimerkiksi koulu tai oma koti. (Poikkeus 1995, 126–128) Sosiaalisen pätevyyden kautta ja avulla lapsi sosiaalistuu ja tämän kautta lapsi tulee osalliseksi ympäröivää yhteisöä ja sen kulttuuria.

Vanhemmat voivat vaikuttaa monin eri tavoin lasten ja nuorten sosiaalisiin suhteisiin. Kasvatuksen lisäksi ympäristöllä on sosiaalisten suhteiden kehitykselle ratkaiseva merkitys. Asuinympäristön ja päivähoitomuodon valinta vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kehitykseen. (Poikkeus 1995, 135) Käyttäytymistutkimusten mukaan ympäristövaikutuksista voidaan erottaa kaksi eri vaikutusaluetta: perheen yhteisympäristö ja lapsen yksilöllinen ympäristö. Näistä varsinkin yksilöllisellä ympäristöllä on todettu olevan suuri vaikutus lasten kehitykseen. (Hurme 1995, 166–167) Yksilöllinen ympäristö käsittää koululuokan, kaveripiirin ja harrastukset. Nämä tekijät ovat perheen lapsilla monesti kaikilla erilaiset. Perheen yhteisen ympäristön vaikutuksilla tarkoitetaan perheen sosioekonomista asemaa ja varsinkin asuinalueita.

Perheen kasvatuksella ja vaikutuksella lapsen kehitykseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen on suuri. Lisäksi tutkimukseemme oleellisesti liittyvään liikunnan harrastamiseen on vanhempien tuella suuri merkitys. Tutkimusten mukaan niillä nuorilla, joilla on lähiympäristössään kannustavia ihmisiä, on todettu olevan keskimäärin liikunnallisesti aktiivisempi elämä. Heidän on todettu harrastavan liikuntaa kaksi kertaa todennäköisemmin kuin niiden, joilla ei ole ollut kannustavia tekijöitä liikkumiseen. (Ståhl 2003, 68)

Vertaissuhteilla on todettu olevan vanhempiakin suurempi vaikutus sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Judith Rich Harrisin (2000) ryhmäsosiaalteorian mukaan ryhmien väliset prosessit muodostavat kontrastia ryhmien välille, ja toisaalta ryhmien sisäiset prosessit saavat ryhmän sisälle aikaan statushierarkioita ja synnyttävät sosiaalista vertailua. Toisin sanoen lapsi saa mallin ja taidot sosiaaliseen kanssakäymiseen, mutta vertaistensa kanssa lapsi oppii soveltamaan taitojaan onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Harris puhuu myös kollektiivisen vanhemmuuden suuresta merkityksestä lapsen kasvussa. Kollektiivinen vanhemmuus tarkoittaa kasvatuksen eräänlaista yhteisvastuuta. Tämä koskettaa kaikkia niitä tahoja, jotka ovat tekemisissä lasten kanssa: tulevia opettajia, ohjaajia ja esimerkiksi valmentajia. Harrisin mukaan kodin ulkopuolella lasten kanssa tekemisissä olevilla tahoilla, sekä vertaisilla että aikuisilla, on tärkeä rooli lapsen kasvattajana. (mt. 266–268)

2.1.1 Vertaissuhteet

Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat hierarkkisessa asemassa, sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä suunnilleen samalla tasolla keskenään. Koulumaailmassa vertaiset ovat yleensä ikätovereita, ja etenkin Suomessa lasten vertaisryhmät ovat iän suhteen melko homogeenisia (Salmivalli 2005, 15). Vertaissuhde eroaa suhteesta perheen jäseniin. Toverisuhteissa hakeudutaan toisten seuraan, jolloin yhteinen tekeminen ja siitä saatavat kokemukset ovat ratkaisevassa roolissa.

Toverisuhteiden kautta lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot harjaantuvat, ja samalla lapsi hahmottaa omaa identiteettiään. Vertaissuhteille tyypillistä on vastavuoroisuus ja tasa-arvoisuus (Poikkeus 1995, 122). Lisäksi aikuisemmalla iällä hankaluudet sekä parisuhteissa että ystävyysuhteissa eivät välttämättä aina johdu vastakumppanista, vaan omista huonoista sosiaalisista taidoista. Lapsuusajan toverisuhteiden on todettu olevan merkittävässä roolissa ihmisen muodostaessa uusia suhteita aikuisiässä. (Salmivalli 1999, 12)

Hyviksi muodostuneiden vertaissuhteiden ja sosiaalisen verkoston lisäksi ihmisillä on luonnollinen ja inhimillinen kaipuu toisen ihmisen kiintymykseen eli ystävyyteen. Ystävyys voidaan määritellä varsin monella tavalla. Professori Laine määrittelee ystävyyden vastavuoroiseksi ja läheiseksi, emotionaalisesti lämpimäksi perheen ulkopuoliseksi suhteeksi. (Laine 2005, 144) Yle Tv 2:n lastenohjelma Karvakuonot ihastuttaa useimpina arki-iltoina perheen pienimpiä. Karvakuonojen kappale ”Ole mulle kaveri” saa pysähtymään, kuuntelemaan ja jopa laulamaan kyseistä kappaletta. Kappaleen yksi säkeistö kuvaa hyvin sitä tunnetta, joka ihmisille tulee kun heidän elämässään on ystävä.

”Ole mulle kaveri, niin henskeleitä paukutan.

Nostan harteille vaikka maailman.

Ole mulle kaveri, niin laulan yhden oopperan.

itken, nauran ja sua lohdutan.”

Ystävyysuhteille on lisäksi tunnusomaista vapaaehtoisuus, sitoutuminen ja molemminpuolinen kiintymys (Ladd 2005, 97). Ystävykset ovat usein samankaltaisia. Yleensä jo pelkkä ulkoinen olemus on yhdistävä tekijä. Tämän lisäksi ystävillä on tyypillistä, että he jakavat samat harrastukset, omaavat saman etnisen taustan ja ovat saman ikäisiä. (Aho & Laine 1997, 165) Ystävyysuhteiden muodostuminen ei ole pelkästään kiinni lapsen sosiaalisista taidoista, sillä ystävyysuhteita muodostaessa ystävyysuhteisiin vaikuttaa mm. asuinalueen sijainti ja koko sekä koulu. (Salmivalli 2005, 139) Tärkeää on myös tiedostaa, että vaikka ystävyysuhteissa on oleellista luoda sosiaalisia suhteita samalla niistä oppien, niin ystävyys opettaa myös kilpailuhenkisyyttä.

Lastenkisailut niin ulkona leikkiessä tai Afrikan tähteä pelatessa ovat tärkeä osa sosiaalista kehitystä. Ystävyyssuhteiden laatu ennustaa lasten hyvinvointia ja tulevaisuutta paremmin kuin ystävien määrä (Salmivalli 2005, 42).

Myönteiset ystävyyssuhteet luovat pohjan lapsen ja nuoren henkiseen hyvinvointiin sekä tasapainoisen persoonallisuuden kehittymiselle (Laine 2005, 175). Tohtori Deborah Vandellin (2000) artikkeli sosiaalisista suhteista, korostaa hyviä ystävyyssuhteita ja niiden positiivisia vaikutuksia sekä koulu-uran aloittamiselle että lapsen toverisuosion rakentumiselle. Lisäksi hyvien sosiaalisten suhteiden on todettu antavan myönteisiä asenteita muita kohtaan. Samalla niiden on todettu ehkäisevän yksilön myöhempiä psykososiaalisia ongelmia.

2.2 Koulu sosiaalisena kontekstina

Peruskoulu on paikka, jossa lapset ja nuoret joutuvat oppivelvollisuuden vuoksi viettämään suurimman osan ajastaan. Merkityksellisiä ihmissuhteita luodaan kouluyhteisössä. Esimerkiksi poliisin ja rosvon leikkiminen välitunnilla ei ole vain ylimääräisen energian purkamista, vaan se voi olla silta elinikäisille ystävyyssuhteille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ilmaisee oppimisympäristön merkittävyyden seuraavanlaisesti: *”Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua, oppimista ja tukien näin oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja toimimista ryhmän jäsenenä. Oppimisympäristön on lisäksi oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen. Turvallisessa ympäristössä on helpompi toimia ja uskaltautua mukaan esimerkiksi välituntileikkeihin.”* (mt. 2004, 7)

Launosen ja Pulkkinen (2004) mukaan suomalaisessa koulujärjestelmässä on monia hyviä puolia, joiden ansiosta koulun kasvuympäristö on lapselle kehittävä ja myös mieluisa. Nämä hyvät puolet ovat mm. yhtenäinen peruskoulu, korkeatasoinen opettajakoulutus ja oppilashuolto sekä maksuton lämmin ateria. Launonen ja Pulkkinen (mt.) pitävät Suomen

vahvuutena myös koulun aloittamista seitsemän vuoden iässä. Tällöin lapsi on neurologisesti kypsä oppimaan tavoitteellisesti. Perusopetuslaki (1998/628) 2 § määrää koulun tehtäväksi tukea oppilasta vastuunkykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi tukien samalla oppilaan kasvua ihmisenä. Edellä mainitut tehtävät sisältävät myös sosioemotionaalisen puolen, jota ei voida tavoittaa pelkästään tiedollisella osiolla opetuksessa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 46)

Pietarinen ja Rantala (2002) näkevät myös koulun monipuolisena oppimisympäristönä, jossa lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät. Tästä kehitystyöstä vastaavat opettajat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat. Kaikki edellä mainitut muodostavat sosiaalisen verkoston, jossa jokaisella verkostoon kuuluvalla yksilöllä tulee olla mahdollisuus kehittää sosiaalisia taitojansa. Koululla voi olla myös negatiivinen vaikutus sosiaalisiin taitoihin. Ongelmat sosiaalisissa suhteissa voivat ajaa lapsen yksinäisyyteen ja sitä kautta syrjäytymisen noidankehään. Näin koulusta voi muodostua lapselle sosiaalista vuorovaikutusta voimakkaasti jarruttava tekijä. (Aho & Laine 1997, 252)

2.3 Liikunta ja harrastukset sosiaalisena kontekstina

Vapaa-ajan aktiviteetit tarjoavat oleellisen ympäristön sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Liikunta, taiteet ja kulttuuri voivat antaa lapsen päivään sen hetken, jolloin mahdolliset ongelmat kotona tai koulussa jäävät taka-alalle. Harrastusten tarkoituksena on antaa päivään mielekästä tekemistä ja monipuolistaa arkea. Harrastusten puuttuminen ja ajankäytön yksipuolisuus voivat johtaa kapeaan ihmiskuvaan tai yksinäisyyteen. Lapsen nauttiessa harrastuksestaan, hän viihtyy automaattisesti toiminnassa. Tämä yleensä tarkoittaa avoimuutta ja sosiaalista aktiivisuutta. Itsetunnonkin todetaan kohoavan aktiviteettien seurauksena. (Tuomisto 2001, 68)

Harrastukset joukkuelajeissa tai yksilölajeissa saavat aikaan ryhmään kuulumisen tunteen. Yksilölajeissa harjoitusryhmä muodostuu lähes aina ryhmästä, vaikka itse suoritus olisikin

henkilökohtainen. Varsinkin kouluiässä tietoisuus ryhmään kuulumisesta kasvaa ja varhaisnuoruudesta lähtien ryhmän koheesiolla on erittäin suuri merkitys (Kataja, Jaakkola, Liukkonen 2011, 20). Joukkoon kuulumisen tunne luo turvallisuutta ja vahvistaa omaa minäkuvaa. Lisäksi tappiot ja epäonnistumiset sekä ryhmässä että yksilöinä opettavat käsittelemään kielteisiä tunteita ja jopa säätelemään niitä. (mt. 29)

Harrastukset pyrkivät täyttämään kolmea psykologista perustarvetta. Ensimmäinen luontainen tarve on kuulua ryhmään. Sen merkitys vain kasvaa iän karttuessa. Toinen perustarve on autonomian tunne, jolla tarkoitetaan tunnetta siitä, että lapsi tai nuori pääsee vaikuttamaan omaan toimintaansa. Valmentajien ja ohjaajien harjoitteet antavat mahdollisuuden omien ratkaisumallien hakemiseen. Kolmas, Aurinkokuningas Juhani Tammisen sanoin ”creame de la creame”, on pätevyyden tunne. Toiminta on mielekästä, kun siinä onnistuu ja yksilö tuntee itsensä päteväksi. Edellä mainittujen tarpeiden täytyessä on varmaa, että lapsi saa harrastuksestaan kaiken mahdollisen ilon ja hyödyn. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159)

2.4 Liikunta ja sosiaalinen suosio

Koululiikunta antaa muihin oppiaineisiin verrattuna sellaisen sosiaalisen ympäristön, jossa sosiaaliset suhteet voivat rakentua ja ilmentyä eri tavalla. Sosiaalinen suosio kehittyy, määrittyy ja jakaantuu eri menetelmin kuin sosiaaliset taidot. (Telama 2000, 65) Sosiaalisten taitojen kehittyminen on Telaman mukaan kiinni suurilta osin opetus- tai valmennusmenetelmistä tai liikunnan sosiaalisesta rakenteesta. Sosiaalinen suosio rakentuu hänen mukaansa lasten ja nuorten joukossa ikään kuin itsestään. Ryhmässä jokaisella on sosiaalinen asema. Hyvien sosiaalisten taitojen jälkeen liikuntakykyisyyttä pidetään yhtenä merkittävimpänä määrittäjänä puhuttaessa yksilön sosiaalisesta asemasta. (Kahila 1993, 18)

Kuten aikaisemmin on käynyt ilmi, vertaissuhteilla on suuri merkitys sosiaalisia taitoja rakennettaessa. Toverisuhteet ovat vertaissuhteita, joissa hyväksyntä saavutetaan

osoittamalla pätevyyttä asioissa, joita vertausryhmä arvostaa. Alakoululaisilla pojilla kyvykkyys on monesti liikuntasuorituksissa alue, jota laajasti arvostetaan. Korkea arvostus vertaisryhmässä tarkoittaa muiden kunnioitusta ja korkeaa asemaa ryhmässä.

Liikunnallinen taitavuus ei kuitenkaan tarkoita lasten ja nuorten keskuudessa, että yksilö nauttisi ryhmässä vilpittömiä hyväksyntää tai arvostusta. Hyväksynnän ja arvostuksen puutteen vuoksi kyseiset yksilöt saattavat lopettaa harrastuksen muita herkemmin. Yksilön sosiaalinen asema on tärkeä fyysiseen aktiivisuuteen liittyvä motivaatiotekijä.

Kyseinen tilanne voidaan paikallistaa helposti myös koululiikuntatunneille. Lahjakkaat, mutta sosiaalisilta taidoiltaan heikot oppilaat eivät saa itsestään kaikkea irti. He poistuvat tunnin keskiöstä joko häiriten tuntia tai poistuen toiminnan ulkopuolelle näyttäen flegmaattisilta ja "ei mua kiinnosta" -tyyppisiltä yksilöiltä. Vastaavasti heikot fyysiset taidot omaava lapsi ei ole kiinnostunut liikunnasta ja haluaa pysyä taka-alalla välttämällä tilanteita, joissa voi joutua naurunalaiseksi. Toisin sanoen vahva sosiaalinen asema edesauttaa hyvän itseluottamuksen syntyä, uskallusta kokeilla ja heittäytyä asioihin ja tilanteisiin pelkäämättä epäonnistumisia. Kyseiset asiat ovat vahvasti esillä liikuntatunneilla.

3 ONGELMAT SOSIAALISISSA SUHTEISSA

Vertaissuhteiden muodostuminen ei ole itsestäänselvyys. Tämä seuraava kokonaisuus käsittelee niitä vaikeuksia, joita ongelmat sosiaalisissa taidoissa voivat aiheuttaa. Puutteet sosiaalisissa taidoissa eivät ole ainoa syy, eivätkä ne yksin aiheuta ongelmia yksinäisyyden, kiusaamisen ja syrjäytymisen osalta. Ne ovat kuitenkin ihmisenä kasvun tärkeimpiä ominaisuuksia (katso kappale 2) ja siksi useimpien ongelmien aiheuttajia lumipalloefektin tavoin.

Tohtori Christina Salmivallin tutkimukset vuosina 1999 ja 2005 kertovat karua kieltä niiden lasten määrästä, jotka joutuvat syrjityiksi tai saavat ei-toivotun henkilön leiman otsaansa. Salmivallin mukaan 10–15 % koulumme lapsista tulee torjutuksi. Se on hälyttävän iso määrä. Useimmiten torjutuksi tulevat ujut ja vetäytyvät lapset, mutta myös aggressiivisesti ja häiritsevästi käyttäytyvät lapset suljetaan helposti ryhmän ulkopuolelle. (Salmivalli 2005, 71)

Nuoruudessa ihmissuhteissa muodostuu ryhmiä. Kyseisissä ryhmissä aletaan toimia tietoisesti yhtenä jäsenenä. Se tarkoittaa liittoutumisen syntymisen lisäksi, että ryhmän sisällä löytyy puolustajia, vihollisia ja uskottuja. Tällöin pääsyynä yksinäisyyden tunteeseen on esimerkiksi riita ja siitä seurannut välien rikkoontuminen. Lisäksi uskotun puuttuminen, tarpeettomuuden tunne tai joukosta pois sulkeminen aiheuttavat yksinäisyyttä. (Kangasniemi 2008, 116)

On normaalia, että yksilö tuntee itsensä välillä yksinäiseksi. Tunteen alkaessa muodostua jokapäiväiseksi ja kun tunteeseen liittyy epämiellyttävyyttä ja ahdistusta, on syytä huolestua. Suomen Punaisen Ristin (2013) mukaan nuorten yksinäisyys on kasvava psyykkinen ja sosiaalinen ongelma Suomessa. Kouluterveyskyselyn mukaan peruskoulun 8. ja 9. luokilla pojista 14 % ja 6 % tytöistä kertoo, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää.

Yksinäisyys altistaa ahdistukselle ja masennukselle. Nämä kyseiset mielenterveysongelmat altistavat syrjäytymiselle, jolloin nuori putoaa koulun ja mahdollisen työelämän ulkopuolelle. Huolestuttavinta on, että tutkimuksien mukaan lähes 20 % nuorista kärsii mielenterveysongelmista. (Suomen Punainen Risti 2013)

Yksinäisyyden tunteen tullessa jokapäiväiseksi voidaan alkaa puhua sosiaalisesta umpikujasta. Sosiaalisella umpikujalla tarkoitetaan sosiaalisissa suhteissa esiintyviä puutteita. Mahdolliset ongelmat vanhempien sosiaalisissa taidoissa voivat siirtyä perintönä lapsille, koska vanhemmiltaan lapsi saa osan ihmissuhdemalleistansa. Ihmissuhdemallit ovat ratkaisevassa roolissa lapsen muodostaessa sosiaalisia suhteita. Huonot esimerkit kotona altistavat lapset ihmissuhdemallien puuttumiseen ja näiden puutosten on todettu ajavan lapsen helposti yksinäisyyteen. (Aho & Laine 1997, 227; Kangasniemi 2008, 166)

Vaillinaiset sosiaaliset taidot ajavat lapsia omalta osaltaan yksinäisyyteen. Noidankehä on valmiina alkamaan, sillä yksinäiset lapset eivät pääse harjoittamaan sosiaalisia tai emotionaalisia taitojaan. (Salmivalli 2005, 33) Kierre vaikuttaa myös koulumaailmaan, sillä torjutuksi tuleminen ja yksinäisyys ovat yhteydessä tunne-elämän ongelmiin. Tämä aiheuttaa negatiivista suhtautumista kouluun ja koulumenestykseen. Kouluun ei ole enää kiva tulla ja lapsi jää helposti toiminnan ja ryhmän ulkopuolelle, mikä saattaa johtaa kiusatuksi tulemiseen ja syrjäytymiseen. Kyseisessä maailmassa lapsi alkaa pitää itseään erilaisena ja sosiaalisesti epäonnistuneena yksilönä.

3.1 Kiusaaminen

Yksinäisyyden lisäksi ihminen joutuu valitettavan usein kokemaan kiusatuksi tulemisen tunteen. Kiusaaminen voi olla fyysistä väkivaltaa tai henkisen pahoinvoinnin tuottamista, joka usein on mustelmia pahempi vaihtoehto. Yleisin kiusaamisen muoto koulussa on nimittely ja naurunalaiseksi tekeminen. Tämän jälkeen yleisimmät kiusaamisen muodot ovat huomiotta jättäminen ja porukan ulkopuolelle sulkeminen. Hyvin yleisiä ovat myös

erilaiset seksuaaliset nimitykset ja eleet. Kaiken tämän lisäksi juurujen levittämisen on todettu olevan yhtä yleistä kuin tönimiset käytävillä. (Salmivalli 1999, 101)

Kiusatuksi joutuvat ovat Ahon ja Laineen (1997) mukaan usein *”fyysisesti hentoja, jollain tapaa ärsyttäviä ja itsetunnoltaan heikkoja, tai reagoivat helposti itseensä kohdistuvaan toimintaan, esimerkiksi kantelevat tai itkevät”*. Ahon ja Laineen huomioita tukevat myös mm. psykologian professori Dan Olweuksen (1993) tutkimukset. Olweuksen mukaan uhrin ovat lisäksi keskimääräistä ahdistuneempia ja turvattomampia. Muita tyypillisiä sosiaalisia piirteitä kiusatuksi joutumiselle, ovat mm. varovaisuus, herkkyys ja hiljaisuus. Usein nämä piirteet yhdistyvät heikkoon itsetuntoon ja negatiiviseen käsitykseen itsestä. (Olweus 1993, 33–34)

Heikompia on sorrettu kautta historian. Heikkous on voinut tarkoittaa hiljaisuutta, heikkoa fyysistä pätevyyttä, heikkoja sosiaalisia taitoja tai vain erilaisuutta. Näiden yleisten syiden lisäksi voidaan puhua ympäristön tuottamasta erilaisuudesta. Silloin kiusatuksi joutumisen syynä ei ole kiusatun henkilökohtaiset ominaisuudet. Tässä tapauksessa kiusatusta kehitetään tarina tai paremminkin peitetarina, jonka tavoitteena on kiusaajien halu saada valtaa ryhmän sisällä. Peitetarina on tavallaan keino, jonka avulla kiusatusta pyritään luomaan valheellinen kuva kiusaajaryhmän kesken. Tämän luodun kuvan avulla ryhmä oikeuttaa itselleen uhrin kiusaamisen. Kiusaamisen pitkittyessä, uhri voi jopa itse alkaa uskomään hänestä tuotettua valheellista tarinaa. Näin ollen uhrissa ei välttämättä tarvitse olla mitään yleisesti negatiiviseksi luokiteltavaa ominaisuutta. (Hamarus 2008, 27–29)

Kiusaamisen yleisyys Suomessa on pysynyt hyvin pitkälti ennallaan 2000-luvulla. Kouluterveyskyselyn mukaan kiusaamisen yleisyys vuoden 2011 peruskoulun kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla oli 8 %. Kymmenen vuotta aiemmin sama kysely antoi kiusaamisen yleisyydeksi samanikäisillä oppilailla 7 %. Salmivallin tulokset ovat hyvin samankaltaisia, sillä hänen tutkimuksensa perusteella peruskouluikäisistä lapsista kiusattujen osuus vaihtelee 5 prosentista 15 prosenttiin. Salmivallin mukaan voidaan kuitenkin varmuudella sanoa, että noin joka kymmenes lapsi on koulukiusattu. (Salmivalli 2003, 14) Nyky-yhteiskunnassa kiusaaminen ei tapahdu enää vain kasvotusten, sillä

kiusaaminen on siirtynyt myös web-maailmaan. Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) mukaan (2009) joka viides kiusaamistapaus tapahtui sähköisesti.

Koulukisatuksi joutuminen tekee muodostaa koulusta yksilölle automaattisesti paikan, jota tämä haluaa vältellä, ja samalla myös opiskelumotivaatio laskee. MLL:n mukaan kiusatuksi joutuneet voivat kärsiä monenlaisista henkisen hyvinvoinnin ja mielialan ongelmista. Kiisaaminen voi aiheuttaa muun muassa itsetunnon ja itsearvostuksen alenemista, masentuneisuutta, itsetuhoisia ajatuksia tai tekoja sekä ahdistuneisuutta. Lisäksi kiisaaminen vaikuttaa myös fyysiseen terveyteen, ja tuottaa kokonaisvaltaista huonovointisuutta syömishäiriöistä lähtien. (MLL 2012)

Huolestuttavinta asiassa on se, että tuoreimman kouluterveyskyselyn mukaan 70 % vastaajista oli sitä mieltä, että kiisaamiseen ei ole puututtu aikuisen toimesta. Vuonna 2003 tuli voimaan koululainsäädäntö (447/2003), joka velvoittaa kouluja laatimaan suunnitelman opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiisaamiselta ja häirinnältä. Kouluissa onkin nykyään paljon erilaisia hankkeita joilla pyritään vähentämään koulukiusaamista, kuten vertaissovittelu (Verso), jossa pyritään oppilaiden keskinäiseen sovitteluun ja koulun paremman ilmapiirin kehittämiseen. Lisäksi opetusministeriö aloitti ja rahoitti vuonna 2006 kiisaamisen vastaisen KiVa koulu -ohjelman. Ohjelma suunnattiin oppilaille, opettajille ja vanhemmille. Tavoitteena on ennaltaehkäistä ja vähentää kiisaamista sekä lisätä hyvinvointia koulussa. Näistä projekteista huolimatta 70 % oppilaista tuntee, että kiisaamisen ehkäisemiseksi ei tehdä tarpeeksi töitä.

Kuten yllä on todettu, ihminen on sosiaalinen olento ja siksi sosiaalinen vuorovaikutus on välttämätön ihmisen kehityksen kannalta. Ihminen haluaa kuulua johonkin ja muodostaa sekä ylläpitää merkityksellisiä ihmissuhteita. Tutkimusten perusteella kouluaikaisilla toverisuhteilla voi olla pelastava vaikutus kiisaamisen pitkäaikaisvaikutuksissa. Jos kiusatulla oppilaalla on myös myönteisiä toverisuhteita, ne voivat suojata häntä pitkäaikaisseuraamuksilta (Salmivalli 2005, 57). Ongelma muodostuu, jos yksilöllä ei ole toveria tai ystävää ja hänen sosiaaliset taitonsakin ovat ala-arvoiset. Yksinäisyys, kuten myös koulukiusaaminen, altistavat lapsen tai nuoren poistumaan ryhmän turvallisesta

keskiöstä jääden ulkopuoliseksi. Ulkopuoliseksi jäämisen polku vie yksilöä entistä lähemmäs tämän hetken yhtä puhutuinta ongelmaa, syrjäytymistä.

3.2 Syrjäytyminen

Syrjäytyminen on ollut viime vuosien puhutuimmista aiheista. Professori Kaarina Laine (2005) määrittelee syrjäytymisen pitkäaikaiseksi prosessiksi, jonka aikana ihminen ajautuu sosiaalisten vaikeuksien vuoksi elämän valtavirrasta erilleen. Laine pitää syrjäytymistä näin ollen dynaamisena tilana, jossa vaikeudet alkavat vähitellen kasaantua. Syrjäytyminen esiintyy viikoittain sanomalehtien otsikoissa ja televisiosta tulee vähintään kerran viikossa aihetta käsittelevä ohjelma. Syrjäytymisestä on tehty 2000-luvun ilmiö, johon jokaisella on mielipide. Tätä kirjoittaessamme (11.12.2012) tunnettu rock-artisti Jonne Aaron ja hänen veljensä olivat puhumassa Radio Novan haastattelussa vaikeasta lapsuudestaan ja syrjäytymisestään. Toisin sanoen, kaikilla on asiasta mielipide. Varsinkin henkilöt, jotka ovat julkisuuden valokeilassa, ja joilla on asiasta kokemusta, halutaan kuuluviin.

Vielä 1980-luvulla syrjäytymistä pidettiin pikemmin aikuisten kuin lasten tai nuorten ongelmana. Syrjäytymistä tarkasteltiin lähinnä lasten ja nuorten yli sukupolvien periytyvänä ongelmana. Aihe jäi vähäiselle huomiolle sekä yhteiskuntapoliittisessa että tieteellisessä keskustelussa. 1990-luvun jälkipuoliskolla huomio alkoi kiinnittyä lapsiin ja nuoriin. Aiheista keskustelivat kaikki mahdolliset tasot sosiaalityöntekijöistä virkamiehiin. (Lämsä 2009, 17) Aiheen merkittävästä ajankohtaisuudesta kertoo myös tasavallan presidentin Sauli Niinistön tukema Ihan tavallisia asioita -hanke (2012) syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

3.3 Syrjäytyminen käsitteenä

Suomessa syrjäytymisen käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran 1970-luvulla. Vaikka tieteellisessä ja yhteiskuntapoliittisessa keskustelussa syrjäytymisen käsite otettiin käyttöön vasta viime vuosikymmeninä, ilmiönä syrjäytyminen ei ole uusi. Läpi historian on ollut ihmisiä, joita voidaan pitää syrjäytyneinä. (Sipilä 1985, 72) Sipilän mukaan huutolaislapset, nälkävuosien kerjäläiset ja pakolaiset ovat esimerkkejä varhaisemmista syrjäytyneiden ryhmistä eli ihmisryhmistä, jotka nykyisin määritettäisiin sosiaalihuollon piiriin.

Sosiaalisella tutkimusalalla lukuisia kirjoja julkaissut Kyösti Raunio määrittelee syrjäytymisen varsin selkeästi. Raunion mukaan syrjäytymisestä on aina kyse jäämisestä tai joutumisesta yhteiskunnan keskeisten toiminta-alueiden ulkopuolelle. Kyseinen valtaväestön ulkopuolelle jääminen voi tapahtua sekä sosiaalisesti että kulttuurisesti. (Raunio 1995, 99) Samoilla linjoilla on myös Lämsä, jonka mukaan syrjäytymisen käsitteellä viitataan suomalaisessa kielenkäytössä erilaisiin hyvinvoinnin ongelmiin ja sosiaalisista yhteisöistä karsiutumisiin. Käsitteeseen huono-osaisuudesta on liitetty työttömät, köyhät, asunnottomat. Lisäksi myös päihteidenkäyttäjät ja mielenterveysongelmista kärsivät aikuiset on luokiteltu saman käsitteen piiriin. (Lämsä 2009, 28) Valitettavasti ei riitä, että syrjäytyneet leimataan ulkopuolisiksi hylkiöiksi. Lopullisen iskun vyön alle tarjoilee Lämsä, joka liittää syrjäytymiseen vielä yhden adjektiivin, *"luuseri"*.

Tutkija Irmeli Järventie on tutkinut erityisesti lasten ja nuorten syrjäytymistä. Järventie tuo esiin Syrjäytyvätkö lapset -tutkimuksessaan (1999), että syrjäytyminen lasten ja nuorten osalta tarkoittaa, että he jäävät ilman aikuisen riittävää hoivaa ja huolenpitoa.

3.4 Miten syrjäytyminen tapahtuu

Perusta aikuisiän hyvinvoinnille luodaan lapsuudessa. *”Geneettinen perimä yhdessä kasvuolosuhteiden ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa muokkaa ihmistä, ja sukupolvelta toiselle siirtyy henkisiä, sosiaalisia, aineellisia ja kulttuurisia elämänhallinnan voimavaroja”*, toteaa tutkija Reija Paananen THL:stä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2011). Perheeltä saatava tuki ja turvallisuus, hienotunteisuus ja herkkyyks kasvatuksessa, yhdistettynä johdonmukaisuuteen, tukevat lapsen itseluottamuksen kehitystä. Uskallus rakentaa sosiaalisia suhteita saa näin ollen vahvan alun. Vanhempien oma esimerkki ja erityisesti heiltä saatu tuki vahvistavat lapsen kommunikaatiotaitoja ja edesauttavat lapsen sosiaalisten suhteiden rakentamista. Kaiken edellä mainitun avulla lapsi oppii ottamaan huomioon myös muita ihmisiä. (Poikkeus 1995, 135–136)

Lapselle voidaan luoda varhaisiässä myös päinvastainen kehitys. Kotiolot ovat jokaisella lapsella hyvin erilaiset. Koti on se paikka, johon jokaisen lapsen tulisi haluta päästä. Työelämän vaatimukset ja varsinkin avioerot kuitenkin rikkovat perinteistä perheydellä. Suomessa avioerot ovat Tilastokeskuksen (2011) mukaan pysyneet viime vuosina prosentuaalisesti hyvin lähellä toisiaan. Vuodesta 2004 lähtien avioeroja on vuodessa noin 13 000 kun häitä on vietetty noin 30 000 vuodessa. Karkeasti voidaan todeta, että noin 45 % avioliitoista päättyy eroon.

Ero on lapselle häpeällinen paikka, toteaa Annina Nivala Turun Sanomissa 4.1.2013. Nivala on Suomen kasvatus- ja perheneuvontaliiton Vetskari-projektin projektisuunnittelija. Projektin ideana on kehittää vertaistukitoimintaa 12–18-vuotiaille nuorille vanhempien erotessa. Nuorten päässä liikkuu avioeron hetkellä niin pelkoa, epävarmuutta, syyllisyyttä kuin vihaakin. Avioerosta ei uskalleta puhua aina edes parhaiden kavereiden kanssa. Nivala toteaa, että murrosikä on nuorelle luonnollista muutoksen aikaa. Perheen hajotessa murrosiän aikana nuori tarvitsee tuolloin erityistä tukea. Lisäksi hyvin oleellinen asia elämänhallinnan ja syrjäytymisen kannalta on se, että erotilanteissa nuoret ottavat helposti vastuuta asioista, jotka eivät heille kuulu. Vääränlaista vastuuta ei välttämättä tule vain avioeroista, vaan siihen ajaututtiin myös perheen huonon kokonaisvaltaisen tilanteen

vuoksi. Sosiaalihuollon asiakkaina olevat lapset eivät saa olla lapsia, ja nuoret eivät puolestaan kasva aikuisiksi. (Lämsä 2009, 219) Olisi tärkeää, eron tai muun mullistavan elämäntilanteen kohdatessa nuorta, että nuorella olisi ystäviä, joiden kanssa voisi jakaa ajatuksia tai viettää aikaa jos kotona on vaikeaa olla. On todettu, että hyvien ystävyys-suhteiden merkitys korostuvat ongelmaperheiden lapsilla (Salmivalli 2005, 42).

Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että toimeentulohuolet vaikuttavat paitsi lasten aineelliseen hyvinvointiin myös vanhemmuutta heikentäen. Köyhyys sinänsä ei tuota kielteistä sosiaalista perimää, vaan vanhempien ja perheen heikompi kiinnittyminen yhteiskuntaan. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2011) Kelan tutkimusprofessori Olli Kankaan mukaan vanhempien köyhyys on ollut Suomessa vähäistä, mutta se on yleistynyt melko nopeasti. Vanhempien toimeentulotuen saaminen on yhteydessä lasten hyvinvointiin, ja se voi myös heikentää vanhemmuutta. Toimeentulotukea saavien vanhempien lapsilla on 2,5-kertainen todennäköisyys päätyä toimeentulotukiluokalle kuin varakkaamman perheen jälkeläisen. THL:n tutkimuksessa todetaan, että köyhyys ei sinänsä tuota kielteistä sosiaalista perimää, vaan vanhempien muita heikompi kiinnittyminen yhteiskuntaan. (Taloussanomat 2011)

Kankaan tulkintaa tukee tutkija Pentti Kemppinen. Kemppisen tutkimuksessa (2001) leikkikentältä voidaan ennustaa lasten tulevaisuudenkuvat. Syrjäytymiskehitys saattaa siis alkaa jo ennen kouluikää. Sen aiheuttaa lähiyhteisöjen mureneminen, jonka seurausta ovat sosiaalisen tuen ja kontrollin heikkeneminen. Kemppisen mukaan perhe on rikkinäinen silloin, kun perheen arki ei ole vanhempien hallinnassa.

Lämsä kokoaa väitöskirjassaan (2009) hyvin yhteen edellä mainitut asiat syrjäytymisestä. Lämsä mainitsee huono-osaisuuden kehän. Mikään yksittäinen ongelma ei sinänsä aiheuta syrjäytymistä, vaan kyse on nimenomaan kasaantuvista ilmiöistä ja eräänlaisen huono-osaisuuden kehän muodostumisesta. Toisin sanoen lapsen syrjäytyminen voi alkaa kodin huonosta tuesta, joka vaikuttaa vertaissuhteiden puuttumiseen, mikä puolestaan johtaa yksinäisyyteen. Toisaalta koti-olot voivat olla mitä ihanteellisimmat mutta silti lapsi voi jäädä koulussa ulkopuoliseksi. Lisäksi kiusaamisen kohteeksi joutuminen ei välttämättä johdu heikkoudesta tai erilaisuudesta, vaan mahdollisesti ympäristön tuottamasta toiseudesta,

kuten olemme edellä tuoneet esille. On siis mahdotonta sanoa varmasti, kuka joutuu kiusatuksi ja ajautuu esimerkiksi sitä kautta syrjäytyneeksi. Hyvillä kotioloilla ja sosiaalisilla taidoilla varustetulla lapsella on kuitenkin pienempi riski ajautua sivuraiteille elämässään.

4 ELÄMÄNHALLINTA

Syrjäytymisen vastakohtana voidaan pitää elämönhallintataitoja. Elämä ei aina ole helppoa. Ihminen kohtaa elämässään monia haasteita ja ongelmia. Yksilö, joka hallitsee elämäänsä, näkee ongelmat ja haasteet realistisesti. Lämsän mukaan hyvät elämönhallintataidot omaavalla henkilöllä on elämänlangat omissa käsissään ja eteen tulevat haasteet ovat hallittavissa. Näin ollen yksilö kykenee selviytymään kyseisistä haasteista ja vastoinkäymisistä, joita hän kohtaa esimerkiksi uusissa ja oudoissa tilanteissa. Olennaista on, että yksilö haluaa tehdä ja kykenee selvittämään mahdolliset ongelmat niin, että hänen sisäiset tekijänsä kuin ulkoiset olosuhteetkaan, eivät asetu hänen ja tavoitteiden väliin. (Lämsä 2009, 37)

Lapsuuden ja nuoruuden on todettu olevan elämönhallintatunteen kehittymisen kulta-aikaa, aivan samalla tavalla kuin lapsen sosiaalisten taitojen kehityksenkin. Vahva elämönhallinta voidaankin nähdä syrjäytymisen vastakohdaksi. Seuraavissa kappaleissa kerrotaan kuinka elämönhallintateoria on saanut alkunsa ja mistä kokonaisuuksista se koostuu.

4.1 Elämönhallintateorian juuret

Koherenssi (sense of coherence; Antonovsky 1987) on lääketieteellisen sosiologian lähtökohdista syntyneen terveyslähtöisen terveyden selitysmallin kantava käsite. Näin koherenssin käsitteen määrittelevät Kokkonen, Kokkonen & Liukkonen Liikunta & Tiede -lehden 2009 julkaistussa artikkelissa, jossa tutkittiin liikuntatuntien motivaatioilmastoa. Koherenssista käytetään myös meille suomalaisille tutumpaa ja huomattavasti helpommin

ymmärrettävää määritelmää tai pikemmin käsitettä, elämönhallinta. Elämönhallintataidot auttavat meitä selviämään arkipäiväisistä asioista terveinä ja elinvoimaisina.

Elämönhallintaa käsitteleviä tutkimuksia oli ilmestynyt harvakseltaan vielä 1990-luvulla. Hakusanalla "sence of coherense" hakuosumia löytyi katsontatavasta riippuen alle sata. Uusittaessa kyseinen haku 2000-luvun puolivälissä haku antoi lähes 500 tieteellistä kirjoitusta tai tutkimusta. (Poppius 2007, 11) Voidaankin karkeasti yleistää, että koherenssi eli elämönhallintataidot, ovat nousseet monen tutkijan papereissa yhdeksi kulmakivistä tutkittaessa ihmisen polkua kehdosta uurna.

Elämönhallinnasta puhuttaessa esille nousee usein israelilainen sosiologi Aaron Antonovsky. Hänen kattava tuotantonsa 70-luvun lopulta lähes 90-luvulle toimii myös tutkimuksemme viitekehityksenä. Ennen kuin avaamme Antonovskyn teorian, on syytä tiedostaa, mitä kirjallisuudessa ennen hänen aikaansa edelsi. Lisäksi hänen aikanaan julkaistiin myös paljon muuta kirjallisuutta koskien elämönhallintaa.

Psykologiassa elämönhallinta nousi tietoisuuteen teoriolla "*locus of control*". Kontrolliodotus- tai hallintakäsiteteoria tarkoittaa, että ihminen odottaa vahvistavien tapahtumien tapahtuvan joko omasta toiminnasta tai ulkopuolisista voimista. Ihmiset, joilla hallintakäsitys on vahva, kokevat voivansa vaikuttaa omaan terveyteensä muuttamalla esimerkiksi ruokailutottumuksiaan. (Honkinen 2009, 12) Keltikangas-Järvinen (2008) selventää, että "*locus of control*" käsitteellä pyritään selittämään, missä ihminen kokee elämänsä kontrollin ja ohjauksen sijaitsevan. Sen avulla pyritään myös selvittämään onko ihmisellä mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä. Ulkoisessa hallintakäsityksessä yksilö ei usko, että hänen teoillaan on merkitystä. Elämä on muutama kierros Afrikan tähteä ilman, että saat ollenkaan omaa heittovuoroa.

Ihmisen on jo lapsuudessa opittava säätelemään psyykkisiä tilojaan. Psyykkinen itsesäätely tarkoittaa, että lapsi pyrkii säilyttämään niin sanotun normaalin olotilan, eikä esimerkiksi ota "itkupotkuraivareita" elämänsä loppuun asti, vaikkakin ne kuuluvatkin lapsen normaalin kehitykseen. Tila, jossa lapsi on rauhallinen ja johdonmukainen, ilmentää parhaiten hyvää psyykkistä itsesäätelyä. (Vuorinen 1983, 145, 148) Vuorinen myös

korostaa, että tilanteen toimivaan psyykkiseen itsesääteelyyn vaikuttaa tilanteiden sisäiset tai ulkoiset rajoitukset, joihin yksilön täytyy sopeutua. Emotionaalinen riippuvuus ja kapasiteetin rajallisuus tulee vastaan sisäisesti, ja vallitsevat olosuhteet muodostavat ulkoiset rajoitukset. Molempia rajoitteita on elämässä runsaasti, joten yksilön psyykkiset kompromissit ovat tärkeitä. Vuorinen kutsuu näitä kokemuksia mielekkyykokemuksiksi. Nämä tarpeet muodostavat yksilöllisen kokonaisuuden. (Vuorinen 1983, 2–7)

Professori Keltikangas-Järvinen (2000) kuvailee elämänhallintaa professori Järvisen tapaan psyykkiseksi työksi, jossa yhdistyvät edellä mainitut teoriat. Ongelmia ja arkielämään liittyviä haasteita käsitellään omassa päässä niin, ettei niistä syntyisi ylimääräistä stressiä tai aiheuttaisi sellaista mielipahaa, jolla voi kauaskantoisia vaikutuksia. Tällaisia voivat olla esimerkiksi mielenterveysongelmat. Ihmisen tulee osata jäsenellä ja arvioida olosuhteita siten, että hän ei tavoittele kuuta taivaalta, vaan muuttaa olosuhteita ja tavoitteitaan itselleen suotuisammaksi. Vuorisen (1983) mukaan oleellista on myös ihmisen halu säilyttää autonomian ja hallinnan tunne vaikeissakin tilanteissa. Kyseinen ajatusmalli on hyvin lähellä Berkeleyn yliopiston professori Lazaruksen elämänhallintateoriaa, jonka mukaan elämänhallinnalla tarkoitetaan kuormittavien tilanteiden arviointia ja käsittelyä siten, että ihminen onnistuu jäsentelemään tapahtumat ja olosuhteet itselleen suotuisammiksi.

4.2 Aaron Antonovsky

Aaron Antonovsky (1923-1994) oli Israelilainen sosiologi, joka loi koherenssi käsitteen (sense of coherence). Antonovsky kiinnostui terveyttä suojaavista tekijöistä, kun hän tutki ihmisiä, joilla oli rankkoja keskitysleirikokemuksia. He tunsivat vastoinikäymisistä huolimatta itsensä kuitenkin terveiksi ja oman elämänsä elämisen arvoiseksi. (Poppius 2007, 11) Antonovsky alkoi haastatella ihmisiä, jotka olivat kokeneet asioita, joilla oli vaikeuttava vaikutus heidän loppuelämäänsä. Vaikeuksistaan huolimatta kyseiset ihmiset tunsivat elämänsä arvokkaaksi ja mielekkääksi, aivan kuten edellä mainitut keskitysleiriläiset. Haastateltaviin kuului niin vammautuneita ihmisiä kuin ihmisiä, jotka

olivat menettäneet läheisiänsä. Antonovsky alkoi tutkia terveyden alkuperää ja kehitti kuormittavien ja terveyttä edistävien voimavarojen teorian. Koherenssin tunne on teorian keskeinen käsite. (Honkinen 2009, 15)

Altistuminen kuormittaville tekijöille on Antanovskyn mukaan elämässä väistämätöntä. Kuormittavista tilanteista selviäminen ja niiden hallintakyky ovat yksilön keskeisiä ominaisuuksia. Näistä ominaisuuksista Antanovsky käytti nimitystä yleiset puolustusvoimavarat (generalized resistance resources). (Honkinen 2009, 15) Puolustusvoimavarat ratkaisevat tuleeko haastavista elämäntilanteista henkilölle mielenkiintoinen ja hallittava haaste vai isompi kivi rekeen vedettäväksi. (Poppius 2007, 14)

Kuormittavista tekijöistä selviytyminen vaikuttaa positiivisesti elämänhallintaan. Esimerkiksi onnistunut puhe esiintymisjännityksestä kärsivälle saa aikaan onnistumisen tunteen. Tämä tunne saa aikaan tunteen pätevyydestä vahvistaen henkilön itseluottamusta ja varmuutta omaan elämään ja sen hallintaan. Koherenssin tunnetta voidaankin pitää linkkinä elämänhallinnan ja puolustusvoimavarojen välillä (Vastamäki 2009, 20). Antanovskyn mukaan puolustusvoimavarat muodostuvat lukuisista erilaisista asioista kuten sosiaalisesta tuesta, taloudellisesta tilanteesta tai vaikkapa älykkyydestä. (Poppius, 2007,14) Elämänhallinnan tunteen osa-alueista voidaan kuitenkin muodostaa kaksi isompaa kokonaisuutta, yksilön sisäiset ja ulkoiset voimavarat. (Honkinen 2009, 15)

Sisäisiin voimavaroihin kuuluvat esimerkiksi tarkkaavaisuus, tieto-taito ja sosiaalisen kanssakäymisen taito. Ulkoisiin voimavaroihin kuuluvat puolestaan sosiaalisten siteiden ja tuen lisäksi kulttuuriset tekijät, mahdollisuuden päästä koulutukseen tai terveydenhoitojärjestelmän palveluihin ja raha. *Lapsuusajan elinympäristön* on todettu olevan yksi tärkeimmistä ulkoisten puolustusvoimavarojen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä. Lapsen elämäkokemukset, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet sekä, kuormittavien tekijöiden määrä ja laatu varhaislapsuudesta vaikuttavat miten elämässä eteen tulevat haasteet ovat yksilön hallittavissa. (Honkinen 2009, 15)

Antonovsky tutki laajalti koherenssin eli elämönhallintataitojen yhteyttä myös arkisempiin asioihin kuten työpaikan menetykseen. Työpaikan menetys on yleensä negatiivinen asia mutta vahvat elämönhallintaidot omaava ihminen näkee tilanteessa mahdollisuuden mielenkiintoisempaan tai parempaan työpaikkaan. Vahvat elämönhallintataidot eivät tarkoita vain hyviä selviytymismekanismeja vaan myös kuinka niitä tulisi käyttää, ja miten kääntää stressaavat tilanteet haasteiksi ja selviytyä niistä. (Vastamäki 2009, 17)

4.2.1 Koherenssin tunteen osa-alueet

Antonovskyn teoksessa *Unraveling the mystery of health* (1987) elämönhallintatunne määritellään seuraavasti: 1) elämän aikana ihmisen sisältä ja ulkoisesta ympäristöstä tulevat ärsykkeet ovat strukturoituja, selitettävissä olevia ja ennustettavissa, 2) ihmisellä on hallussaan voimavaroja, joilla hän voi reagoida ärsykkeiden aiheuttamiin vaatimuksiin ja 3) haasteiden tuottamat vaatimukset ovat sellaisia, joihin kannattaa panostaa ja sitoutua. Edellä mainitusta kolmesta tilasta muodostuu elämönhallinnan tunteen kolme osatekijää: ymmärrettävyys (comprehensibility) eli kognitiivinen puoli, hallittavuus (manageability) eli välineellinen puoli ja mielekkyys (meaningfulness) eli motivaationaalinen puoli. (Antonovsky 1987, 17–19)

Elämönhallinnan kolmesta kokonaisuudesta kaikki ovat tärkeitä, mutta elämän mielekkyyttä Antonovsky korostaa eniten. Elämän mielekkyys on kolmikosta tärkein, koska jos ihmisellä on positiivinen suhtautuminen elämään, hänellä on korkea motivaatio etsiä ja voimistaa elämän hallittavuutta ja ymmärrettävyyttä. Arvojen ollessa päinvastaiset, elämän hallittavuus ja ymmärrettävyys eivät välttämättä tee elämästä mielekästä. (Antonovsky A 1987, 21; Vastamäki 2009, 19)

Antonovskyn kehittämän monivalintakyselyn ja sen avulla määritettävän elämönhallinnan voimakkuuden esittelemme tarkemmin tulospöydässä.

4.3 Nuorten elämänhallinta

Tutkimuksemme kohderyhmä on 13–15-vuotiaat yläkoululaiset nuoret. Elämänhallinnan kehityksen on todettu alkavan lapsuusiässä ja kehittyvän aina noin kolmeenkymmeneen ikävuoteen asti. (Vastamäki 2009, 21) Nuorten vakaaseen elämänhallintaan kuuluvat hyvät perhe- ja sosiaaliset suhteet sekä myönteinen kuva ja kokemus itsestään (Tervo, Pietilä & Vehviläinen-Julkunen 2002, 15). Kohderyhmämme ikäiset oppilaat alkavat vähitellen tehdä itsenäisiä päätöksiä oman elämänsä suhteen. Päätökset eivät ole vielä aikuisten mittakaavassa mullistavia, mutta esimerkiksi mahdollinen jatkokoulutus tulee päättää ajoissa, jotta opiskelu yläkoulussa tukee pyrkimistä lukioon. Kaikki nuoren tekemät itsenäiset päätökset ovat tärkeitä, sillä ne vahvistavat nuorten elämänhallintakykyä ja nuorten tunnetta, että he kykenevät huolehtimaan itsestään. (Pietilä 1994, 19)

Nuorten itsenäistyminen, ja varsinkin omien päätösten teko, edesauttavat nuoria tuntemaan itsensä ihmisiksi, jotka ovat itse vastuussa omista elämistään. Näin he onnistuvat parhaiten myös välttämään vääriä ratkaisuja elämässään. (Aalberg & Siimes 2007, 130) Pystyäkseen tekemään mahdollisimman hyviä valintoja, nuoret tarvitsevat rohkaisevaa tukea ympäristöltään sekä realistista käsitystä omista kyvyistään ja lahjakkuuksistaan (Kuure & Perttu 2007, 13). Tämä tarkoittaa sitä, että lapselle epärealistisen kuvan muodostaminen omista taidoistaan iskee varmasti takaisin negatiivisesti jossain elämänvaiheessa. Hyvänä esimerkkinä toimivat useat televisioista tutut laulukilpailut, joihin osallistuvilla lapsilla ei kaikilla ole realistista käsitystä omista taidoistaan. Kuitenkin laulajalle on lähipiirin avustuksella muodostunut epärealistinen kuva itsestään loistavana tulkitsijana, jolloin tuomareiden palaute voi olla ylitsepääsemätöntä.

Realistinen käsitys itsestään on tärkeää, koska sillä on suora yhteys itsearvostukseen. Itsearvostuksella on todettu olevan merkittävä yhteys sosiaaliseen tukeen ja pätevyyden kokemuksiin elämässä (Salmela 2006, 13). Näistä kumpainenkin ovat merkittävässä roolissa tutkimuksessamme. Salmelan mukaan vähäinen sosiaalinen tuki ja riittämättömyyden tunne tärkeillä pätevyyden alueilla, kuten koulussa, työssä,

ystävyyssuhteissa tai *liikunnassa*, ovat yhteydessä alhaiseen itsearvostukseen. Liikunta on tärkeä osa nuorten normaalia kasvua ja kehitystä. On oleellista hyvien elämönhallintataitojen suhteen, että onnistumisen kokemuksia saadaan myös liikunnan saralta.

Scandinavian Journal of Public Health -lehdessä 2005 julkaistu tutkimus vahvasta elämönhallinnan tunteesta ja positiivisesta suhtautumisesta liikuntaan on oleellinen oman tutkimuksemme kannalta. Tutkimus teetettiin 301 nuorella, jotka olivat 16–19-vuotiaita. Tutkimuksen mukaan positiiviset kokemukset liikuntatunneilla tukivat omaehtoista liikuntaa ja näillä molemmilla todettiin olevan vahva yhteys elämönhallinnan tunteeseen. (Sollerhed, Ejlerthsson & Apitzsch 2005, 342) Lisäksi tutkimus korosti nuoren omaa tunnetta terveydestä. Kun nuori tunsu itsensä terveeksi, hän viihtyi koulussa. Näihin molempiin tekijöihin liittyi korkea liikuntanumero ja positiivinen suhtautuminen liikuntaan niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Kaikkiin näihin edellä mainittuihin tekijöihin liittyi korkea elämönhallinnan tunne. (mt. 340) Tutkimuksessa korostettiin vielä erikseen liikunnan merkitystä korkeaan elämönhallinnan tunteeseen. Voidaan siis todeta, että positiiviset kokemukset liikunnassa ovat yksi merkittävä tekijä nuoren vahvistaessa elämönhallintataitojansa.

4.4 Sukupuolierot

Elämönhallinnan tunteessa on havaittu olevan sukupuolieroja. Tyttöillä on todettu olevan nuoruudessa heikomman itsetunnon lisäksi huonompi elämönhallinnan tunne ja heillä on todettu esiintyvän enemmän psykosomaattisia oireita. (Honkinen 2009, 31) Honkisen kanssa samoihin tuloksiin tulivat myös Kokkonen ym. Liikunta ja tiede lehden vuonna 2009 julkaistussa artikkelissa, joka käsitteli yhdeksäsluokkalaisten liikuntatuntien motivaatioilmastoa ja koherenssin tunnetta. Kyseisessä tutkimuksessa pojat pitivät itseään fyysisesti pätevämpinä kuin tytöt. Lisäksi elämönhallinnan tunteen kahdesta osatekijästä, ymmärrettävyydestä ja hallittavuudesta pojilla oli paremmat arvot.

Eroavaisuuksia voidaan osaltaan selittää kehitykselliseltä pohjalta. Aikaisemmin alkava murrosikä ja tietynlaiset rooliodotukset, joita varsinkin tytöt kohtaavat, vahvistavat tyttöjen huomion kiinnittymistä liikaa itseensä. Seurauksena voi olla masennusta tai psykosomaattisia oireita. (Honkinen 2009, 19) Musiikkikanavilla pyörivät puolialastomat naiset langanlaihoilla vartaloilla, muokkaavat tytöille vääränlaista kuvaa normaalista naisvartaloista. Tämä johtaa kielteiseen kuvaan omasta vartalosta.

Uusien tutkimustuloksien mukaan myös poikien tyytymättömyys omaan ulkonäköönsä on kolminkertaistunut viimeisen 25 vuoden aikana. Professori Veikko Aalbergin mukaan lähes 50 % suomalaisnuorista on tyytymättömiä omaan ulkonäköönsä. (Helsingin Sanomat 9.1.2013) ”Nykyinen ihannemiehen kuva on lihaksikas, rasvaton ruumis, joka on kuin julkinen fallossymboli todisteena kantajansa yliverlaisesta miehuudesta.”. Lisäravinteet, oman ruumiin palvominen ja pahimmassa tapauksessa hormonivalmisteet vievät poikien huomiota ja normaalit kaverissuhteet ovat vaarassa väistyä.

Tytöt kokevat poikia enemmän huolta yhteisten vuorovaikutuksellisten tavoitteiden täyttymisestä, kun taas pojilla on vahvempi huoli tai kiinnostus suoriutumiseen tai selviämiseen liittyvistä tavoitteista. Toiminnallisuus, keskinäinen kilpailu, vertailu, hierarkkisuus, huolehtiminen omasta asemasta ja luonnollisesti myös voimien koettelu kuvaavat poikien ikätoverisuhteita parhaiten. Kyseisten asioiden vuoksi on luonnollista, että pojat suosivat sellaisia ystäviä, jotka arvostavat heidän suorituksiaan. Ystävyysuhteen loppuessa poikien maailma ei usein kaadu, eikä heidän persoonallisuutensa altistu mahdolliselle arvostelulle. (Honkinen 2009, 11)

Johdannossa mainitsemastamme neljästä kokonaisuudesta olemme nyt käsitelleet ihmisen elämänhallintaa, sosiaalisuuden tärkeyttä ja siihen liittyviä ongelmia aina syrjäytymiseen asti. Tutkimuksemme teoriaosuuden päättää koulunliikuntatunnit. Käsittelemme ensiksi liikuntatuntia yleisesti, jonka jälkeen pureudumme liikuntatuntien motivaatioilmastoon ja oppilasarviointiin.

5 LIIKUNTATUNNIT

Kaikkeä koulun piirissä tapahtuvaa liikuntaa voidaan kutsua koululiikunnaksi. Koululiikuntaan kuuluvaksi luetaan muun muassa kerho- ja iltapäivätoiminta, liikuntatunnit, liikuntapäivät, välitunti ja koulumatkat. Koulumaailmassa voidaan toteuttaa myös käsitettä kasvatus liikunnan avulla, jonka painotukseen kuuluvat olennaisena osana liikuntakasvatuksen sosiaaliset tavoitteet (Nieminen & Salminen 2010, 47). Perusopetuksessa liikuntaa opetetaan vielä tällä hetkellä keskimäärin kaksi kertaa 45 minuuttia viikossa (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 50). Koululiikunnan nähdään ehkäisevän tai tyydyttävän kolmea ihmisen perustarvetta: autonomian, koetun pätevyyden, ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarvetta. Oppilaat viihtyvät tunneilla, kun kyseiset tarpeet tyydyttyvät. (Liukkonen ym. 2007, 159)

Koululiikunta antaa muihin aineisiin verrattuna sellaisen sosiaalisen ympäristön, jossa sosiaaliset suhteet voivat rakentua ja ilmentyä eri tavalla (Telama 2000, 65). Kataja ym. tuovat esiin, että ryhmässä onnistumiset ja tavoitteiden saavuttaminen ruokkii ryhmän kiinteyttä. Varsinkin kouluiässä tietoisuus ryhmään kuulumisesta kasvaa. Ryhmän koheesiolla on varhaisnuoruudesta lähtien erittäin suuri merkitys esimerkiksi harrastuksissa. (Kataja ym. 2011, 20) Koheesio tarkoittaa ryhmän jäsenten tuntemaa vetovoimaa ryhmäänsä kohtaan. Kataja ym. (mt.) painottavat, että on mahdotonta pakottaa kahta ihmistä puhumaan toisilleen. Tutkijat antavat hyvän esimerkin vuorovaikutuksesta, joka syntyy henkilöiden välille, kun heidän väliinsä laitetaan pallo. Tästä vuorovaikutuksesta voi syntyä myöhemmin helposti keskustelua.

Liikuntatuntien tarpeesta on käyty pitkään yhteiskunnallista keskustelua kansanterveydellisestä näkökulmasta. Lasten ja nuorten rapistuva fyysinen kunto ja kansanterveydellisesti näkyvä liikalihavuuden yleistymisen ovat monesti keskustelussa esiintyviä argumentteja, joiden perusteella koululiikuntaa pyritään lisäämään. Liikunnan

merkitystä oppilaille on käsitelty aikaisemmin monissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Kosken ja Tähtisen nuorisotutkimuksessa (2005, 13) lähes kaksi kolmasosaa nuorista piti terveellisyyttä tärkeänä tai erittäin tärkeänä liikuntaan kiinnittyvänä merkityksenä.

Koululiikunnassa on vallallaan liiankin usein tilanne, jossa tunnin aktiivinen toiminta tavoittaa vain osan oppilaista. Liikunnan riemun ulkopuolelle jäävät usein ne oppilaat, joilla ei ole tarvittavia taitoja nauttia esimerkiksi suomalaiskansallisista liikuntamuodoista, kuten uinnista tai hiihdosta. Suomalaiskansalliset lajit vaativat usein hyvää kuntoa tai hyviä liikunnallisia taitoja. Ulkopuoliseksi jäämisen syynä voi olla myös fyysinen haitta, kuten ylipaino tai vamma. Puuttuvien fyysisten ominaisuuksien lisäksi liikkumista liikuntatunneilla voi vaikeuttaa rajallinen sosiaalisen pätevyys tai mielenterveysongelmat. (Kujala 2011, 54) Toiminnan ollessa osallistavaa ja tasa-arvoista sillä on positiivinen vaikutus muun muassa syrjäytymisen ehkäisemiseen (Paju & Honkala 2008).

Ohjattua tai lasten omaehtoista liikuntaa on pidetty tärkeänä sosiaalistumisympäristönä (Telama 2000, 60). Syynä tähän on pidetty lasten suurta ajankäyttöä vertaisryhmissä leikkien ja pelaten, tai ohjatulla toiminnalla harrastusten merkeissä. Telaman mukaan liikunta ei suoraan kehitä lapsen sosiaalistumista, mutta tarjoaa siihen loistavan aihion. Kaikki riippuu lopulta siitä, miten liikunta on organisoitu. Sinikka Kahilan (1993) tutkimuksessa todellista vuorovaikutusta sisältävät liikuntatunnit ovat merkinneet syrjimisen vähenemistä ja positiivisten ystävyysuhteiden lisääntymistä. Ryhmän yhteishenki nousee samalla, kun sosiaaliset taidot kehittyvät. Tämä puolestaan pienentää yksilöiden sosiaalisten asemien eroja. (mt. 44–45)

Tämän kaltaiset tulokset on huomioitu myös uudessa opetussuunnitelmassa. Hallitus teki vuonna 2012 ratkaisun uudesta perusopetuksen tuntijaosta, jonka mukaan liikuntaa tullaan lisäämään sekä alakoulun 3.–6.-luokille että yläkoulun kaikille luokille yhden tunnin verran viikossa. Asetuksen mukaiset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön kaikkien perusopetuksen vuosiluokkien osalta syksystä 2016 alkaen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012) Kun eri oppiaineita vertaillaan kouluaikana, liikunta on suosituin tai ainakin yksi suosituimmista kouluaineista oppilaiden mielestä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011).

Liikuntaa opetusaineena, ja sen määrän lisäämistä, on tarjottu yhdeksi vaihtoehdoksi kouluviihtymisen parantamiseksi. Liikuntatunnit ovat täynnä toimintaa, ja oppilaat pääsevät kohtaamaan toisensa ja itsensä tavalla, jota lukuaineet harvoin pystyvät tarjoamaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan yleisiksi liikunnan tavoitteiksi parantaa muun muassa oppilaiden sosiaalista toimintakykyä ja hyvinvointia. Yhteisöllisyyden korostaminen mainitaan välineenä näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Liikuntakasvatuksen sosiaaliset tavoitteet kuuluvat tärkeänä osana tavoitejoukkoon, josta käytetään nimitystä kasvattaminen liikunnan avulla (Nieminen & Salminen 2010, 47).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) erittelee tarkemmin liikunnalle suunnattuja tavoitteita eri vuosiluokille. Tutkimallemme yläkoulutasolle (luokat 5–9) se erittelee kantaviksi teemoiksi hyvinvoinnin, itsenäiseksi kasvamisen, yhteisöllisyyden ja liikunnan harrastamiseen kannustamisen myös vapaa-ajalla. Suurimpana erona alempien vuosiluokkien tavoitteisiin, voidaan nähdä pyrkimys kohti itsenäisyyttä ja omaehtoista liikunnan harrastamista koulun ulkopuolella. Yksilöidyissä tavoitteissa mainitaan myös pyrkimys siihen, että oppilas tutustuu harrastusmahdollisuuksiin ja osaa itse etsiä tietoa erilaisista liikunnan harrastusmahdollisuuksista. Omaehtoisuus ja itsenäisyys ovat tärkeitä seikkoja, sillä juuri niiden avulla pystytään vaikuttamaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin parantamiseen.

5.1 LIIKUNTATUNTIEN MOTIVAATIOILMASTO

Motivaatio tarkoittaa sellaista toiminnan ärsykettä, joka saa ihmisen kokeilemaan omia rajojaan tai tavoittelemaan yhteisön yhteisiä tavoitteita. Hyvin motivoitunut ihminen yrittää enemmän. Koulussa tämä tarkoittaa, että oppilas pysyy tehtävässään pidempään, valitsee haastavampia tehtäviä ja on niin sanotusti suomalaisen sisun perikuva yrittäessään loppuun asti. Vastakohdan kaikelle edellä mainitulle antaa oppilas, jolla motivaatio annettuun tehtävään on vähäinen. (Jaakkola 2010, 117–118)

Liikunnassa motivaation kulmakiviä ovat onnistumisen tunteen saavuttaminen, yhteenkuuluvuuden tunne, oppimisen ja osaamisen tunne sekä liikunnan terveyttä edistävät vaikutukset. (Lintunen 2002, 28–29) Se, että ihminen kokee elämisen mielekkäänä ja merkittävänä on osa elämänhallinnan tunnetta. (Antonovsky 1987, 21) Tämä lisää ihmisen uskoa omaan kykyihinsä ja mahdollisuuteensa hallita elämäänsä. Siksi onkin oleellista, että liikuntatuntien motivaatioilmasto motivoi lapsia liikkumaan ja yrittämään mahdollisimman monipuolisesti.

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, jotka poikkeavat toisistaan merkittävästi (Jaakkola 2010, 118). Sisäsyntyisessä motivaatiossa pelkkä liikunnan ilo, itsensä toteuttaminen ja kehittäminen riittävät palkitsemaan liikkujaa. Sisäisesti motivoitunut henkilö ryhtyy toimimaan omatoimisesti, kun asia kiinnostaa häntä. Sisäinen motivaatio onkin keskeisin tekijä oppilaan oppimisen, viihtymisen sekä pysyvyyden kannalta. Lisäksi sisäinen motivaation herättyä se siirtyy myös koulun ulkopuolisiin toimintoihin. Ulkoisessa motivaatiossa palkkiot tulevat ulkoapäin. Tiettyä asiaa tehdään jostakin muusta syystä kuin pelkän ilon ja tyydytyksen saamiseksi tehtävästä työstä. Tekemistä ohjaa jokin ulkoinen taho tai palkinto suoritetusta työstä. (Deci & Ryan 2000, 54–55)

Sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät muodostavat yhdessä *tavoiteorientaation* kanssa *itsemääräämisteorian*. Avaamme seuraavissa kappaleissa itsemääräämisteorian ja tavoiteorientaation viitekehystä. Nämä kappaleet näyttelevät suurta roolia, kun liikuntatunneista halutaan tehdä mahdollisimman motivoivia ja onnistuneita kokonaisuuksia, liikkujan taitotasosta riippumatta.

5.1.1 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria ottaa huomioon sekä kognitiiviset tekijät että motivaatioilmaston. Kognitiivisia tekijöitä ovat pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Näiden elementtien ollessa kunnossa, liikuntatunnilla on paljon aktiivisia, punaposkisia lapsia.

Motivaatio on sisäsyntyistä ja lapsi viihtyy tunnilla. (Soini 2006, 22) Asioiden ollessa päinvastaiset, lapsi ei viihdy tunnilla ja motivaatio toimintaa kohtaan syntyy ulkopuolisista asioista, esimerkiksi arvosanasta.

Seuraavissa alakappaleissa esitellään itsemääräämisteoriaan vaikuttavat kognitiiviset tekijät. Huomionarvoista on, että motivaatioilmasto liikuntatunnilla kääntää vaakakupin joko sisäsyntyiseen tai ulkoiseen motivaatioon. Motivaatioilmasto määritellään lyhyesti tavoiteorientaation kautta kognitiivisten tekijöiden jälkeen.

5.1.1.1 Pätevyys

Ihminen tuntee olonsa hyväksi tuntiessaan itsensä päteväksi. Olkoon kyseessä onnistunut syöttö tenniksessä tai valmiiksi koottu kaappi Ikeasta. Samalla tavalla liikuntatunneilla onnistuminen ruokkii onnistumista. Usko omien kykyjen riittävyyteen ja halukkuus osallistua fyysisiin aktiviteetteihin kasvaa. Pätevyys on itsemääräämisteorian yksi perustoista. Liikunta & Tiede lehden numero 46:ssa (2009) julkaistu tutkimus kertoo pätevyyden kokemuksen olevan yhteydessä lasten ja nuorten sosiaaliseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Tutkimuksen mukaan lapset, jotka kokevat itsensä fyysisesti päteviksi kokevat enemmän positiivisia tuntemuksia kuin ne lapset, jotka kokevat fyysisen pätevyytensä huonommaksi. (Kokkonen ym. 2009, 46) Lisäksi koetun pätevyyden on havaittu tukevan koulun ulkopuolista liikuntaa (Soini 2006, 25). Nämä ovat vahvoja perusteluita sille, että liikunnanopettajien on pyrittävä suunnittelemaan tuntinsa hyvin ja luomaan edellytykset onnistumisen kokemuksille jo pelkästään pätevyyden tunteen vuoksi. Tämä on haastavaa nuorison jakautuessa entistä enemmän liikkumattomiin ja liikunnallisiin kansalaisiin.

5.1.1.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on yksi oleellisimmista asioista liikunnan riemussa. Yhdessä tekeminen ja onnistuminen tuottavat mielihyvää yli rajojen. On siis hyvin ymmärrettävää, että sillä on vahva merkitys myös itsemääräämisteoriassa. Markus Soini (2006) määrittelee väitöskirjassaan, että sosiaalisella yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan yksilön pyrkimystä

etsiä kiintymyksen, läheisyyden, yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta toisten kanssa sekä luontaista tarvetta kuulua ryhmään, olla hyväksytty ja saada positiivisia tunteita ryhmässä toimimisessa. Kaiken edellä mainitun voi todeta itse esimerkiksi menemällä ulkojäille seuraamaan lasten kolmen tunnin pihapelejä. Siellä liikunnan riemu on läsnä. Soini toteaa myös, että sosiaalisen ympäristö on todettu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon.

5.1.1.3 Autonomia

Autonomialla tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta vaikuttaa omaan toimintaansa ja säädellä sitä (Jaakkola, Sääkslahti & Liukkonen 2009, 4). Markus Soini antaa väitöskirjassaan (2006) esimerkin leikkivistä lapsista, jotka uppoutuvat täysin omaan maailmaansa, sulkien näin kaiken muun ulkopuolelle. Aikuisten puuttuessa leikkiin ja rajoittaen toimintaa, lasten mielenkiinto toimintaa kohtaan laskee. Liikunnanopettajalle vastaavan esimerkin toteuttaminen on suuri haaste. On vaikea antaa vapauksia oppilaille siinä pelossa, että oppitunti karkaa käsistä. Autonomian jakaminen liikuntatunneilla vaatii opettajalta lujaa ammattitaitoa opetettavaan aineeseen ja hyviä ryhmänhallintataitoja. Kokemus tuo lisää varmuutta autonomian sallimiseen ja antamiseen. Autonomia on itsemääräämisteorian kolmas ja viimeinen pilari muodostaen sosiaalisella yhteenkuuluvuudella ja pätevyydellä itsemääräämisteorian.

5.1.2 Tavoiteorientaatio

Tavoiteorientaatiomalli on sosiaaliskognitiivinen teoria suoritusmotivaatiosta. Tavoiteorientaatio jaotellaan kahteen erilaiseen kokonaisuuteen: *tehtäväorientaatioon ja minä- eli kilpailuorientaatioon*. Kyseiset orientaatiot määrittävät sen, kuinka ihminen kokee onnistumiset erilaisissa suoritusympäristöissä. (Ames 1992 188–190) Tavoiteorientaation keskeisin lähtökohta on *pätevyyden osoittaminen*.

Oppilaan tavoiteorientaatio on tehtäväsuuntautunut, kun pätevyyden kokemus syntyy itsevertailun tuloksena, eli kun hän esimerkiksi kehittyi omissa taidoissaan, kokee

yrittävänsä parhaansa, oppii uusia suoritustekniikoita tai tekee yhteistyötä toisten kanssa. Jos taas pätevyyden tunteen syntymiseen vaikuttaa normatiivinen vertailu, on oppilaan tavoiteorientaatio minä- eli kilpailusuuntautunut. Oppilas kokee pätevyyttä tällöin esimerkiksi voittaessaan toiset tai suoriutuessaan tehtävästä pienemmällä panostamisella muihin oppilaisiin verrattuna. (Liukkonen ym. 2007, 160–162; Liukkonen 1998, 12, 14–15) Tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuus eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä vaan molempia piirteitä voi löytyä niin tasaisesta kaduntallaajasta kuin huippu-urheilijastakin. Oleellisinta on taitojen oppimisen ja motivaation kannalta näiden kahden motiiviryhmän suhde. Motivaatio-ongelmia tuskin ilmenee, jos tehtäväsuuntautuneisuus on vähintäänkin yhtä vahva kuin kilpailusuuntautuneisuus. Jos puolestaan kilpailusuuntautuneisuus on tehtäväsuuntautuneisuutta vahvempi, motivaatio-ongelmia voi ilmetä. Tämä on erittäin todennäköistä oppilaan taitotason ollessa alhainen. Oppilas haluaisi osoittaa pätevyytensä, mutta taitotason ollessa alhainen, pallo ei mene koriin muiden katsellessa ja ”leikkimielinen” viesti hävitään hänen takiaan. Tämä tarkoittaa, että yrittäminenkin ei välttämättä mahdollista onnistumisia ja innostuneisuus toimintaa kohtaan vähenee. (Jaakkola 2010, 121)

Kuten edellä on tullut ilmi, onnistuneeseen liikuntatuntiin vaikuttavat hyvin monet tekijät. Yhteenvetona on hyvä muistaa, että hyvä liikuntatunti koostuu itsemääräämisteorian kolmesta kulmakivestä: autonomiasta, sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ja koetusta pätevyydestä. Lisäksi pätevyyden tunteeseen vaikuttaa oppilaan ja liikuntatunnin tavoiteorientaationsuuntaus: tehtävä- tai kilpailusuuntautuneisuus. Näistä elementeistä oppilaalle muodostuu joko sisäinen tai ulkoinen motivaatio liikkumiseen, kuten nähdään kuviosta 1.



KUVIO 1. Itsemääräämisteoria (kuvataiteilija Janne Hokkanen 2012)

5.2 Liikunnanopettaja

Liikunnanopettaja on henkilö, joka suunnittelee ja toteuttaa ne puitteet, joiden avulla oppilaat joko osallistuvat tai jättävät osallistumatta täysillä koululiikuntaan. Hän on suuressa roolissa siinä, että liikuntatuntien ilmapiiri ja motivaatioilmasto muodostuu suotuisaksi erilaisille liikkujille. Liikunnanopettajan tavoitteeksi kuvataan monesti arkisessa koulupuheessa se, että hän saa luokan liikkumaan sekä tunnilla että erityisesti sen ulkopuolella. Kaikkia oppilaita ei tietenkään koskaan saada ohjattua liikunnalliseen elämäntapaan, mutta mitä useampi sitä parempi. (Sääkslahti 2007, 40)

Liiallinen kilpailuttava liikunta voi tukahduttaa innostuksen liikuntaa kohtaan. Suurimman uhan alla ovat varsinkin ne nuoret, jotka liikkuvat valmiiksi muita vähemmän. Tuntien sisällön ollessa turvallinen ja miellyttävä, ne vahvistavat oppilaan liikunnan harrastamista koulun ulkopuolella. (Holthoer 2007, 62) Opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaan turvallisuuden tunteen kokemiseen liikuntatunneilla tekemällä oikeita pedagogisia valintoja. Tämä auttaa oppilaita ennen kaikkea uskaltamaan kokeilemaan uusia asioita liikunnan saralla. Tuloksena on positiivisia kokemuksia liikunnasta. Luomalla oppimisympäristöjä, joiden teossa käytetään luovuutta, on mahdollista saada aikaan ympäristö, jossa opettajan hienovarainen ohjaus, asteittain vaikeutuvat haasteet, sekä oppilaiden mahdollisuudet monipuoliseen taitojen kokeilemiseen mahdollistavat lasta löytämään oikeita toimintatapoja muuttuvissa ympäristöissä. (Sääkslahti 2007, 40)

Oikeiden toimintatapojen löytämisen lisäksi kannustaminen, onnistumisten ja yhdenvertaisuuden kokemusten tuottaminen on tärkeää liikunnanopetuksessa. Yhdenvertaisuuden kokeminen oli Tiina Kujalan tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden tärkein tekijä onnistuneesta liikuntatunnista. (Kujala 2013, 45) Lisäksi nuorten onnistumisia ja vahvuuksia tulisi ennemmin huomioda kuin kiinnittää huomiota epäonnistumisiin. Opettajalta saatu positiivinen huomio ja tuki yhdessä koululuokan hyvän ilmapiirin kanssa on todettu olevan tärkeä yhdistävä tekijä sekä elämänhallinnan tunteeseen että koettuun terveyteen. (Honkinen 2009, 62) Vaikkakin onnistumisia korostetaan, on hyvä tiedostaa, että pätevyyden kokemuksia ei synny, jos haasteet eivät kannusta yrittämään uudelleen. Epäonnistumiset ja tappiot niin ryhmässä kuin yksilöinä opettavat käsittelemään kielteisiä tunteita ja jopa säätelemään niitä. (Kataja ym. 2011, 29)

Liikunnanopettajan työ eroaa muista aineenopettajan töistä merkittävästi siinä, että hänellä on opetussuunnitelmaan nähden kohtuullisen vapaat kädet opetuksen sisällön suunnittelussa. Tulostavasti näkyy oppilaiden innokkaassa, osallistuvassa toiminnassa, ei tarkasti arvioitavissa urheilusuorituksissa. Opetussuunnitelman perusteet luovat raamit toteutettaville opetuskokonaisuuksille, mutta konkreettinen mitattava tulostavoite puuttuu. Tästä huolimatta liikunnan opettamisen haaste on valtava, sillä liikunnanopetuksen tulisi huomioda yhä laajeneva joukko erilaisia oppijoita. Opetuksen tulisi soveltua kaikille, lähtökohdista riippumatta. Se, kuinka opettaja haasteisiin vastaa, on

jokaisen opettajan omalla vastuulla. Tämä tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että opettajien on lähes mahdotonta vastata tavalla, joka tyydyttäisi jokaisen oppilaan tarpeet. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 10)

Oppilasarviointi koululiikunnassa on varsin haastava tehtävä. Sen tulisi arvioida oppilasta liikkujana, mutta kuitenkin niin, että se mahdollisesti tukisi liikkumista eikä suinkaan tyrnäisi innostusta omaehtoiseen liikkumiseen. Oppilasarviointi koululiikunnassa on viimeinen teoriaosuuden kappale ennen tutkimuksen tuloksia.

5.3 Oppilasarviointi koululiikunnassa

Oppilasarviointi on muuttunut vuosien saatossa suppeasta ja selkeästä arviointitavasta kannustavaksi ja oleelliseksi osaksi lasten oppimisprosessia (Kananoja 1999, 326). Arvioinnin pääasiallisena lähtökohtana onkin nykyään ohjata ja kannustaa opiskelua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) Nyky-yhteiskunnassa ihmisille on muodostunut tietynlainen varovaisuus sanoa tai kertoa lapsille todellista kuvaa näiden taidoista. Onkin valitettavaa, että käsittelemme nykynuorisoa kuin se olisi ”halpaa lasia”, eikä suinkaan Iittala-designia. Näin ollen lapset ja nuoret eivät saa todellista kuvaa taidoistaan tai kehittämistarpeistaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan arvioinnilla on tarkoituksena antaa oppilaille realistinen kuva oppimisesta ja kehitymisestä. Lisäksi arvioinnilla on edelleen tehtävänä kuvata kuinka hyvin oppilas on saavuttanut kasvuun ja oppimiselle annetut tavoitteet. Arvioinnin tulee olla myös totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön (mt.).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan arvioinnista voidaan erottaa kaksi eri ulottuvuutta: kannustava ja ohjaava tehtävä opiskelujen aikana sekä päättöarviointi. Päättöarvioinnin perusteella oppilaat valikoituvat jatkokoulutukseen. Tästä syystä oppilaita on kohdeltava tasa-arvoisesti ja arvioinnin on oltava vertailukelpoista yli läänirajojen. Edellisten oppilaan arvioinnin perusteiden (1999) periaatteista päätettiin paikallisissa opetussuunnitelmissa. Näin ollen käytännöt vaihtelivat ja ongelmia muodostui

esimerkiksi kurssiarvosanojen keskiarvojen eri painotukset. Tämä tarkoitti sitä, että oppilaan osaamisen tason nousua ei pystytty huomioimaan yhdessä muun kypsyamisen kanssa, vaan huonot ja vanhat arvosanat painoivat päättöarvosanaa alaspäin. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 2004)

Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta sekä päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät kansallisesti sen tieto- ja taitotason, joka on oppilaan arvioinnin pohjana. Numero kahdeksan määrittelee hyvän osaamisen tason, kuten taulukosta 1 voi havaita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004)

On hyvä vielä korostaa arvioivan tehtävän vastuullisuutta. Arviointi ei koskaan ole vaikutukseltaan neutraalia, kuten Välijärvi (1995) teoksessaan Monipuolinen oppilasarviointi tuloksellisen oppimisen edellytyksenä muistuttaa. Välijärvi korostaa arvioinnin eettistä ulottuvuutta ja vastuullisuutta. Yhdeksän peruskouluvuoden aikana oppilas saa arvioinnilla viestin onnistumisestaan. Oppilasarvostelu voi helposti tuottaa myös kielteistä vaikutusta. Tämä voi helposti johtaa mielenkiinnon vähenemiseen, jolla on yhteys oppimisen heikkenemiseen. Vaikutukseltaan neutraalia arviointia ei siis ole olemassa.

Tämä on otettu huomioon varsinkin arvioitaessa koululiikuntaa. Elämänhallinta liittyy hyvin oleellisesti myös liikunnan arviointiin. Kasvatuksen ja koulun yhtenä tavoitteena tulee olla elämänhallintataitojen vahvistaminen. Opetushallituksen (2012) suhteellisen tuoreen julkaisun mukaan opetuksen niin liikunnassa kuin muissakin aineissa tulisi antaa oppilaille hyvät edellytykset hyvään elämänhallintaan. Elämänhallinta merkitsi muun muassa kykyä malttaa mieltä, keskittää ajatuksia, löytää luovia ratkaisuja ja varsinkin sietää pettymyksiä. Nämä kyseiset kyvyt eivät tule äidinmaidon mukana, vaan niitä täytyy harjoittaa merkityksellisissä vuorovaikutussuhteissa ja niitä tulee opettaa. Tästä syystä opettajan on helppoa antaa todistukseen numero kahdeksan, jos se nähdään osoituksena yritteliäisyydestä ja oppimishalukkuudesta. Arvosana 8 motivoi lasta liikkumaan enemmän ja luo positiivisen kehän liikunnan ympärille kuin arvosana 7. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) kriteerit arvosanalle 8 ovat kuitenkin vaativat (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Päätösarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Oppilas

- osaa ydintaidot juoksuissa, hyppyissä ja heitoissa
- osaa voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä
- osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa
- osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan
- osaa suunnistaa karttaa ja kompassia apuna käyttäen sekä tietää jokamiehen oikeuksista ja velvollisuuksista
- osaa luistella sujuvasti
- hallitsee hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat
- hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja
- tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä
- osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään
- **osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa**, varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan
- toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta.

Lisäksi koululiikuntanumerolla ja hyvinvoinnilla on todettu olevan yhteys keskenään. Mitä huonompi koululiikuntanumero oppilaalla on, sitä korkeampi koettu huonommuus, alhaisempi koettu fyysinen pätevyys sekä minäkäsitys oppilaalla on (Soini 2006, 20). Innostumisen kokemukset ja suhtautuminen liikuntaan oli alhaisinta niillä yläkouluikäisillä nuorilla, joilla liikuntanumero oli kahdeksan tai vähemmän. Lisäksi reserviläisillä tehdyissä testeissä todettiin yhteys fyysisen kunnon ja liikuntanumeron välillä. Niillä reserviläisillä joilla liikuntanumero oli alle kahdeksan, kahdeksallakymmenellä prosentilla heistä todettiin omaavan korkeintaan välttävä maksimaalinen hapenottokyky. (mt. 20) Koululiikunnan tulisikin tarjota mahdollisimman paljon onnistumisen elämyksiä ja virikkeellisyyttä jo ensimmäisestä vuodesta lähtien, jotta innokkuus liikkumiseen säilyisi läpi elämän. Kuten edellä on todettu, liikunnalla on iso merkitys minäkäsitykseen ja sitä kautta omaan hyvinvointiin.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin jatkona vuonna 2012 valmistuneelle kandidaatintutkielmallemme. Samaa tutkimusaineistoa on käytetty molemmissa töissä. Kandidaatintutkielmamme keskittyi tutkimaan yläkouluikäisten nuorten liikuntamotivaatiota. Kyseisellä tutkimuksella pyrittiin löytämään vastauksia sille, mitä itsemääräämisteorian osa-aluetta oppilaat pitävät tärkeimpänä tekijänä koulun liikuntatunneilla.

6.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme on määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus, jonka avulla selvitetään lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä. Määrällisessä tutkimuksessa tutkitaan eri asioiden välisiä riippuvuuksia tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuneita muutoksia. Kvantitatiivista tutkimusta voidaan kutsua myös tilastolliseksi tutkimukseksi. (Heikkilä 2002, 16) Sille on tyypillistä vastaajien suuri määrä. Suositeltava havaintoyksiköiden, esimerkiksi henkilöiden, vähimmäismäärä on sata (Vilkkä 2007, 17). Kvantitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on joko ilmiöiden kausaalinen tai probabilistinen (todennäköisyyteen perustuva) selittäminen tai kuvaaminen. Kvantitatiivinen tutkimusote soveltuu sekä kuvailevaan, vertailevaan että selittävään tutkimukseen. Tilastollisten menetelmien avulla pyritään tiivistämään tietoa ymmärrettävämpään ja helpommin tulkittavaan muotoon ryhmittelemällä aineisto tunnuslukujen, taulukoinnin ja graafisten esitysten avulla. Näin dataa on helpompi tulkita. (Kaljonen & Tähtinen 1996, 9) Määrällisessä tutkimuksessa saadaan kartoitettua olemassa oleva tilanne, mutta sen avulla ei pystytä riittävästi selvittämään asioiden syitä. Sitä arvostellaan usein pinnallisuudesta, koska tutkija ei pääse siinä riittävän syvälle tutkittavien maailmaan. Tällöin on vaara, että hän tekee vääriä tulkintoja tuloksistaan. (Heikkilä 2002, 16)

Tutkimuksemme toteutettiin suunnitelmallisena kyselytutkimuksena, jota kutsutaan myös survey-tutkimukseksi. Se on tehokas ja taloudellinen tapa kerätä tietoa silloin, kun tutkittavia tapauksia on paljon. Survey-tutkimuksen aineisto kerätään tutkimuslomaketta käyttäen. (Heikkilä 2002, 19) Lomakkeita analysoidessa tutkimuksen kokonaisreliabiliteetti on yleensä melko hyvä. Lomakekyselyn heikkouksina voidaan pitää sen pinnallisuutta. Kyselylomake voi sisältää suljettuja tai avoimia kysymyksiä. Suljetuissa kysymyksissä vastaajalle annetaan selkeät vastausvaihtoehdot, jotka eivät anna juurikaan liikkumavaraa. Avoimissa kysymyksissä vastaajalle annetaan vapaus kirjoittaa vastauksensa parhaalla katsomallaan tavalla. Avoimia kysymyksiä käytettäessä vastauksista voidaan saada vastaajilta tietoa, joka syventää tutkimustuloksia. Avoimiin kysymyksiin vastaamista saattaa vaikeuttaa henkilön kirjallisen ilmaisun heikko osaaminen. Ei ole myöskään mahdollista varmistua siitä, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Huolellista ja rehellistä vastaamista ei voida pitää itsestäänselvyytenä. Kaiken lisäksi väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 184) Useimmiten valehtelu ja muistivirheet aiheuttavat satunnaisvirheitä ja alentavat näin tutkimuksen reliabiliteettia (Heikkilä 2002, 186).

Kysymysten muoto aiheuttaa yleensä paljon virheitä tutkimustuloksiin, sillä vastaaja ei aina ajattele samalla tavalla kuin kyselylomakkeen laatija. Kysymysten rakentelun yhteydessä on mietittävä, miten vastaukset on helpoimmin syötettävissä tilasto-ohjelmaan. Myös vastausten analysointia on hyvä pohtia etukäteen. (Valli 2001, 28–30)

Kyselylomaketutkimuksissa voidaan käyttää kahdenlaista tutkimusasetelmaa: pitkittäis- eli seurantatutkimusta tai poikittaistutkimusta eli poikkileikkausaineistolla tehtyä tutkimusta. Pitkittäistutkimuksessa aineisto kerätään samalta joukolta vähintään kahdesti. Tässä tutkimuksessa käytettiin poikittaistutkimusta. Se kerätään yhden kerran useilta vastaajilta. Pitkittäistutkimusten ongelmana voidaan nähdä aineistokato, erityisesti jos aineistojen keräämisen välillä on pitkä aika.

Tässä tutkimuksessa kyselylomake koottiin tarpeisiin sopivaksi kahdesta valmiista ja toimivaksi havaitusta lomakkeesta, joista toinen käsitteli liikuntamotivaatiota ja toinen

koherenssia. Liikuntamotivaatiota käsittelevän osan pohjana käytettiin Markus Soinin (2006) väitöskirjassaan *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla* käyttämää motivaatioilmastokyselyä. Koherenssiosion muodostettiin puolestaan israelilaisen professorin Aaron Antonovskyn kehittelemästä 13-osaisesta koherenssimittarista, jonka kysymysmuotoja muokattiin kyselyyn sopiviksi. Honkinen (2009) mainitsee väitöskirjassaan, että Antonovskyn kehittämää koherenssin tunnetta mittaavaa kyselylomaketta on käytetty ainakin 32 maassa, se on käännetty 33 kielelle ja siitä on olemassa n. 15 eri versiota. Lisäksi Honkinen painottaa, että koherenssin tunteen keskiarvo on ollut riippumaton kulttuurista tai maasta, sillä kyselylomaketta on käytetty sekä länsimaissa, että maissa kuten Thaimaa, Kiina, Japani ja Etelä-Afrikka ilman suurempia eroavaisuuksia. Tarvittavat taustatietokysymykset luotiin kartoittamaan vastaajien taustoja. Kysymykset, jotka koskivat perheen ja ystävien yhteyttä vastaajan liikunnallisuuteen luotiin itse teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Vastaajat täyttivät lomakkeet käsin kouluissa kouluaikana. Valvojina toimivat luokkien omat opettajat saamansa ohjeistuksen avulla. Olimme itse kuitenkin mukana ensimmäisissä aineistonkeruutilaisuuksissa varmistuaksemme, että annettu ohjeistus oli selkeä ja loppuun asti mietitty. Tällä tavoin pyrittiin minimoimaan hävikkiä. Yksittäinen lomake, josta vastaaja ei saa itselleen mitään konkreettista hyötyä, hukkuu nopeasti tai sitä ei vaivauduta täyttämään.

Aineistonkeruun jälkeen lomakkeiden tiedot syötettiin SPSS-tilasto-ohjelmaan (Statistical Package for the Social Sciences), jonka avulla pyrimme löytämään yhteyksiä liikunnan eri osa-alueiden ja koherenssin välille. SPSS-ohjelma on kehitetty juuri kvantitatiivisen aineiston tilastolliseen käsittelyyn ja tulkintaan.

6.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä avattiin sosiaalisten suhteiden merkitystä lasten ja nuorten elämässä sekä syrjäytymisen käsitettä. Samalla siinä pyrittiin luomaan

taustaa liikunnan ja liikunnallisuuden yhteydestä elämänhallintaan. Tutkimuskysymykset pohjautuvat elämänhallinnan tunteen yhteyteen lapsen tai nuoren liikuntaharrastukseen ja liikunnallisuuteen. Pyrimme tutkimuksessamme löytämään keinoja, joilla koululiikunta voisi ennaltaehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Voidaanko liikunta nähdä syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä?
2. Millaisella koululiikunnalla voidaan parantaa elämänhallintaa?

Kysymyksiin pyritään löytämään vastauksia sekä tutkimuksen perusjoukosta että siihen sisältyvien pienempien ryhmien sisältä. Tutkimuksessa analysoidaan eri liikuntanumeroluokkien välisiä eroja suhteessa koherenssiin. Myös tyttöjen ja poikien välille etsitään eroavaisuuksia. Tärkein tutkimuskohde tutkimuksessa on liikuntaharrastuneisuuden yhteys elämähallinnan tunteeseen ja sitä kautta syrjäytymisen ehkäisyyn.

6.3 Kohdejoukko

Aineisto kerättiin kolmelta eteläsuomalaiselta yläkoululta. Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoituivat yläkouluikäiset nuoret siitä syystä, että kyseisessä ikävaiheessa oppilaiden vapaa-ajan liikunnan harrastuksessa tapahtuu voimakas lasku (Lintunen 2003, 41.) Tämän lisäksi he elävät sellaista vaihetta elämässä, jossa elämänhallinnan tunnetta rakennetaan ratkaisevasti. Yläkoulussa opiskelevilla on myös alakouluikäisiä oppilaita enemmän kapasiteettia vastata monisivuiseen kyselylomakkeeseen ja kognitiivista kypsyyttä ymmärtämään kysymysten taustalla olevia ilmiöitä, kuten elämänhallintaa ja syrjäytymistä.

Tutkimuksemme aineistoksi saimme kerättyä 708 kyselylomaketta. Epäselvästi täytettyjä, pahasti puutteellisia tai tietyllä samaa arvoa toistavalla vastausrutiinilla täytettyjä kyselylomakkeita poistimme yhteensä 46 kappaletta tulosten luotettavuuden parantamiseksi. Seitsemäsluokkalaisia kyselyyn vastasi 253, kahdeksaslukkalaisia 209 ja yhdeksäslukkalaisia 242 oppilasta. Puuttuvia merkintöjä luokka-asteen kohdalla oli neljä kappaletta. Vastaajista 331 oli poikia ja 377 tyttöjä (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Sukupuolijakaumat vuosiluokittain.

	Poikia	Tyttöjä	Yhteensä
7. luokka	119	134	253
8. luokka	104	105	209
9. luokka	107	135	242
Yhteensä	330	374	704

6.4 Aineistonkeruu

Ennen varsinaisen aineiston keräämistä kyselylomake testattiin Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla lokakuussa 2011. Saadun palautteen jälkeen muutamia koherenssia koskeneita kysymyksiä selkeytettiin ja koherenssiosion vastausääripäät järjesteltiin selkeästi omille puolilleen. Selkeyden vuoksi vasemmalle puolelle sijoitettiin arvot *harvoin* ja *ei koskaan* ja oikealle puolelle arvot *usein* ja *jatkuvasti*.

Jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle koululle jaettiin vastauslaatikko, johon oli jaoteltu jokaiselle luokalle oma lomakepinonsa luokan oppilasmäärän mukaan. Jokaiseen pinoon oli myös sisällytetty ohjeistus kyselyn suorittamisesta. Opettajanhuoneisiin jaettiin samalla kahvia ja konvehtilaatikoita, jotta opettajat saataisiin motivoitua täyttämään kyselyt luokillaan ja näin minimoimaan hävikkiä. Opettajien ohjeistuksessa painotettiin edellisen liikuntanumeron tärkeyttä, vastaajien anonyymiutta ja sitä, että harrastuskohdassa

vastaukseksi kelpaa mikä tahansa harrastus, ei pelkkä liikuntaharrastus. Yksikään tutkimukseen osallistuneista kouluista ei ollut liikuntaan painottunut koulu, eikä koulujen sisällä esiintynyt niin kutsuttuja urheilupainotteisia luokkia. Aineisto kerättiin alkutalvesta 2012, jolloin kaikki kyselyyn osallistuneet oppilaat olivat jo saaneet arvosanan liikunnasta yläkoulun puolella. Näin varmistuttiin siitä, ettei seitsemäsluokkalaisten tarvinnut käyttää alakoulussa saamiaan arvosanoja.

6.5 Kyselylomake

Vastattavia kohtia kyselylomakkeessa (liite 1) oli 43 kappaletta, joista kuudessa ensimmäisessä kysyttiin vastaajien taustatietoja ja kysymyksissä 7–14 selvitettiin liikunnan yhteyttä vastaajien sosiaaliseen ympäristöön, perheeseen ja ystäviin. Kysymykset 15–30 käsittelivät liikuntamotivaatiota. Pro gradu -työmme kannalta tärkeimpiä kysymyksiä olivat lomakkeen kolmannelta ja neljänneltä sivulta löytyvät elämänhallinnan tunnetta käsitelleet kysymykset 31–43. Kysymykset olivat pääosin strukturoituja. Vastausvaihtoehdot näihin kysymyksiin annettiin vahvasti likert-asteikkoa muistuttavalla asteikolla. Likert-asteikko on mielipideväittämässä käytetty, tavallisesti 4- tai 5-portainen järjestysasteikon tasoinen asteikko, jossa toisena ääripäänä on useimmiten *täysin samaa mieltä* ja toisena ääripäänä *täysin eri mieltä*. Vastaajan tulee valita asteikolta parhaiten omaa käsitystään vastaava vaihtoehto. (Heikkilä 2002, 53) Kyselylomakkeeseen sisällytettiin neutraali vastausvaihtoehto ”en osaa sanoa”, sillä vastaajilla ei välttämättä ole mielipidettä jokaiseen kysymykseen tai väittämään. Vastaajan pakottaminen mielipiteeseen suuntaan tai toiseen saattaa vääristää tutkimustuloksia. Tällöin valinnanvapauden rajoittaminen saattaa johtaa vastaajien kohdalla yhteistyöhaluttomuuteen. Käytetty kyselylomake ei sisältänyt avoimia kysymyksiä. Niiden ongelmana voidaan nähdä vastausprosentin alhainen määrä. Toisaalta avoimien kysymysten avulla voidaan päästä syvemmälle tutkimuksen aiheeseen, kuin pelkästään suljettuja kysymyksiä käyttämällä. Tutkijan on kuitenkin oltava tarkkana avoimia kysymyksiä tulkitessaan, ettei tutkimustuloksiin vaikuttavia ylitulkintoja pääse tapahtumaan. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeeseen ei sisällytetty avoimia kysymyksiä, sillä lomake oli jo valmiiksi raskas täytettävä. Avoimiin kysymyksiin

vastaaminen olisi vaatinut entistä enemmän töitä vastaajilta, mikä olisi saattanut vaikuttaa tutkimustuloksiin.

6.6 Käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimuksen analysointivaihe aloitettiin ajamalla kuvailevia analyyseja kerätystä aineistosta. Aineistoon pyrittiin tutustumaan mahdollisimman hyvin ennen raskaampien tilastollisten testien ajamista, jotta testivaiheessa tehtävien virheiden määrä saataisiin minimoitua.

Kattavan ja monipuolisen aineiston vuoksi tutkimuksessa käytettiin montaa eri testiä. Testeissä on suosittu ei-parametrisiä testejä, sillä harva testimuuttujista noudattaa normaalijakaumaa. Vertailtaessa eri ryhmien välisiä eroja suhteessa testimuuttujaan tutkimuksessa käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä, joka perustuu sijalukuihin. Tarkasteltavan muuttujan arvot laitetaan suuruusjärjestykseen ja niille annetaan suuruusjärjestykseen pohjautuvat sijaluvut. P-arvo (sig) kertoo todennäköisyyden sille, että ryhmän sijalukujen summa poikkeaa otoksessa havaitun verran tai enemmän odotetusta, jos oletetaan nollahypoteesin pitävän paikkansa. Mitä pienempi p-arvo sitä enemmän vaihtoehtoinen hypoteesi saa tukea. Kyseinen testi sopii myös muuttujille, jotka eivät noudata normaalijakaumaa. Yleensä testitulos määritellään tilastollisesti merkitseväksi, jos sen p-arvo on pienempi kuin ,05. (Vainionpää 2009)

Niiden muuttujien kohdalla, jotka noudattivat normaalijakaumaa ja joissa vertailtiin kahta eri ryhmää, käytettiin riippumattomien tapausten t-testiä. Testin avulla vertaillaan kahden keskiarvon eron tilastollista merkitsevyyttä jollakin muuttujalla. Se testaa, onko ryhmien välille saatu ero niin suuri, että voidaan olettaa eroa olevan myös perusjoukossa. (Vainionpää 2009)

Kolmea tai useampaa eri ryhmää vertailtaessa tutkimuksessa käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia. Se testaa ns. Fisherin F-testillä ryhmien sisäisen ja ryhmien välisen

vaihtelun suhdetta. Jos varianssianalyysi osoittaa ryhmien välillä olevan eroja, ryhmäkeskiarvojen keskinäiseen vertailuun käytetään post hoc -testiä. Se paljastaa minkä ryhmien välillä merkitsevyyseroja löytyi. Kyseinen testi vaatii mitattavalta muuttujalta kuitenkin normaalijakaumaa. (Vainionpää 2009)

Tutkimuksessa käytettiin myös korrelaatiotestejä ilmaisemaan lineaarisen yhteyden voimakkuutta kahden muuttujan välille. Tulokseksi saatu korrelaatiokerroin ilmaisee kahden muuttujan välisen yhteyden voimakkuuden ja suunnan. Se voi vaihdella välillä $[-1,1]$. Negatiivinen korrelaatio ilmaisee sitä, että toisen muuttujan arvojen kasvaessa toisen arvot pienenevät. Positiivinen korrelaatio ilmaisee, että toisen muuttujan arvojen kasvaessa myös toisen muuttujan arvot kasvavat. Jos korrelaatio on voimakasta, voidaan toisen muuttujan arvoista päätellä toisen muuttujan arvot melko täsmällisesti. Jos korrelaatio on heikko, ei muuttujien välillä ole yhteisvaihtelua (Vainionpää 2009). Korrelaatioita tulkittaessa on kuitenkin oltava varovainen. Korrelaatiokerroin ei automaattisesti anna informaatiota siitä vallitseeko, muuttujien välillä kausaalinen suhde. (KvantiMOTV)

7 TUTKIMUSTULOKSET

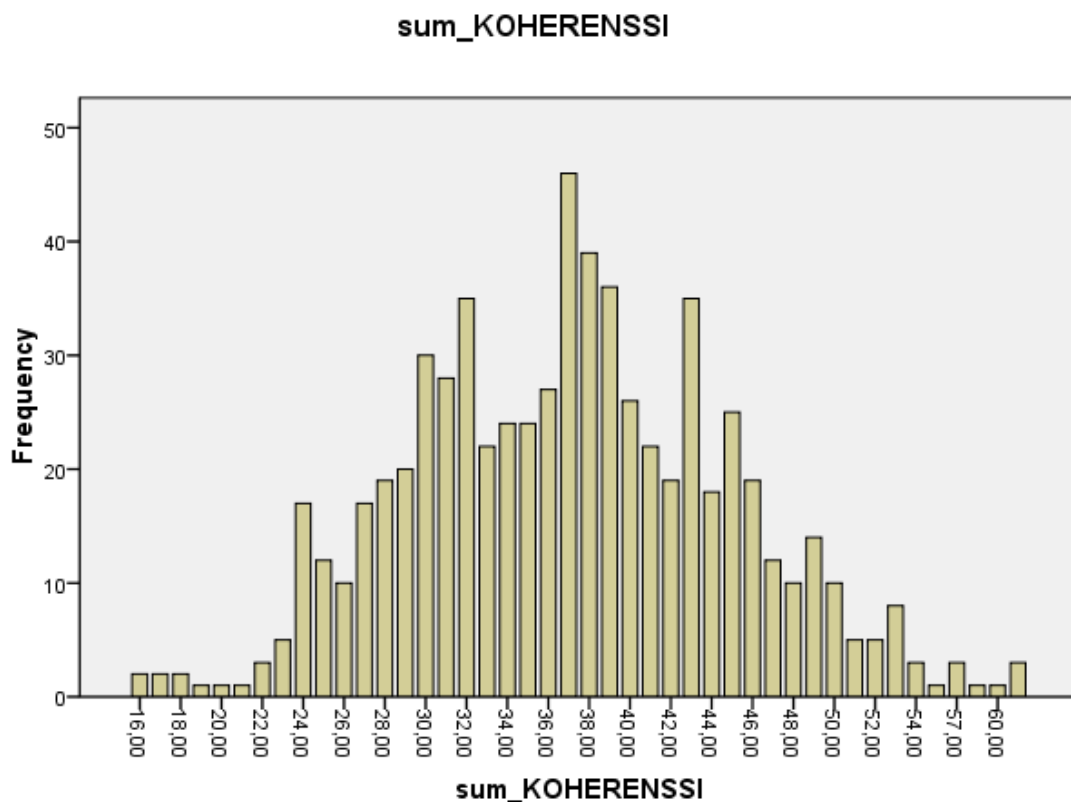
7.1 Koherenssipisteiden muodostuminen

Koherenssin voimakkuutta voidaan mitata monivalintakysymysten avulla. Kehitetyt monivalintakysymykset pohjautuvat haastateltujen käyttämiin ilmaisuihin, jotka olivat tyypillisiä kullekin ryhmälle eivätkä esiintyneet muissa ryhmissä. Kysymykset pyrkivät herättämään vastaajissa sekä kognitiivisia että emotionaalisia reaktioita. Antonovsky sisällytti jokaiseen kysymykseen jonkin koherenssin tunteen osa-alueen. (Honkinen 2009, 18) Tutkimuksessamme käytettiin Antonovskyn koherenssimittarin lyhyempää, 13 kysymystä kattavaa versiota. Alkuperäinen 29 kysymyksen mittari olisi saattanut olla liian raskas yläkouluikäisille. Molempia (29- ja 13-kohtaisia) monivalintalomakkeita on käytetty aikaisemmissa elämänhallintaa käsitelleissä, aikuisväestöön kohdistuneissa tutkimuksissa. Ne on todettu käyttökelpoisiksi, luotettaviksi ja valideiksi menetelmiksi. (Honkinen 2009, 18)

Kysymyslomakkeen 13 viimeistä kysymystä käsittelivät koherenssia, jotka oli jaoteltu vielä tarkemmin tutkimaan kolmea eri koherenssitekijää: elämän mielekkyyttä (meaningfulness), hallittavuutta (manageability) ja ymmärrettävyyttä (comprehensibility). Kysymykset oli aseteltu likert-asteikon mukaisesti skaalalla 1–5. Asteikolla numero yksi tarkoitti vastauksissa sanallisesti arvoa ”ei koskaan” ja numero viisi ”hyvin usein”. Vastausten osoittamat pisteet laskettiin lopulta tapauskohtaisesti yhteen, jolloin saatiin selville kyseisen oppilaan saama koherenssipistemäärä. Pienin mahdollinen saavutettava pistemäärä kokonaiskoherenssille oli 13 ja suurin 65. Tutkimuksen lähtökohtana oli syrjäytymisen tarkastelu, joten koherenssipisteytystä muutettiin tietoisesti poikkeamaan normaalista Antonovskyn määritelmästä. Pisteytykset käännettiin ympäri niin, että mitä suuremmat koherenssipisteet vastaaja saa sitä suurempi riski hänellä on syrjäytyä.

Koherenssipisteitä saatiin koottua tutkimuskäyttöön yhteensä 663 kappaletta. Alkuperäisestä 708:sta tapauksesta hävikkiä syntyi niiden tapausten kohdalla, jotka olivat jättäneet vastaamatta yhteenkin elämänhallintaa koskevaan kysymyksen. Pienin aineistossa esiintynyt koherenssiarvo oli 16 ja suurin puolestaan 61. Taulukossa 3 on kuvattu koherenssipisteiden jakautuminen vastaajien kesken. Pisteiden keskiarvoksi tuli noin 37,1. Koherenssipisteiden saatu skaala noudattaa normaalijakaumaa.

TAULUKKO 3. Koherenssipisteiden määrällinen jakautuminen aineistossa.



Aineistosta havaitut koherenssipisteiden keskiarvot luokka-asteittain ovat näkyvillä taulukossa 4. Tyttöjen ja poikien väliset koherenssierot on selvästi nähtävillä. Tytöt saavat poikia korkeammat pisteet jokaisella luokka-asteella. Toisin sanoen pojat kokevat parempaa elämänhallinnan tunnetta kuin tytöt vuosiluokasta riippumatta. Erot molempien sukupuolten kohdalla vuosiluokkien 8 ja 9 välillä ovat pienet. Suurin muutos

elämänhallinnan tunteessa näyttäisi kuvailutietojen mukaan ilmenevän juuri 7. ja 8. luokan välillä. Pelkistä keskiarvojen vertailusta ei vielä voida vetää johtopäätöksiä siitä, vaikuttaako luokka-aste tilastollisesti merkitsevästi koherenssipisteisiin.

TAULUKKO 4. Sukupuolten väliset koherenssipisteiden keskiarvot luokka-asteittain.

	7. luokka	8. luokka	9.luokka
Tytöt	38,1	39,4	39,8
Pojat	33,5	35,6	35,6

7.2 Reliabiliteetti koherenssin summamuuttujille

Jokaisesta koherenssin osa-alueesta luotiin omat summamuuttujat, joiden avulla koherenssipisteytystä on mahdollista tutkia tarkemmin. Koherenssin summamuuttujien reliabiliteettia testattiin tilasto-ohjelman Cronbachin alfan avulla. Cronbachin alfa mittaa vastausten konsistenssia eli yhtenäisyyttä. Sen avulla määritellään ovatko saman summamuuttujan sisällä annetut vastaukset samassa linjassa keskenään. Mitä suurempi alfan arvo on, sitä yhtenäisempi mittarin voidaan katsoa olevan. Kyselytutkimuksissa reliabiliteetin arvon tulisi olla yli ,50, jolloin yli puolet muuttujan vaihtelusta on todellista ja alle puolet satunnaisvaihtelua (Vainionpää 2009). Ymmärrettävyyden Cronbachin alfaluvuksi saatiin ,703, mielekkyyden ,675 ja hallittavuuden ,637 (taulukko 5). Kaikki arvot ylittivät annetun ,50, joten summamuuttujat voitiin luoda haluttujen ryhmitysten puitteissa.

TAULUKKO 5. Koherenssiosa-alueiden reliabiliteettitaulukko.

Koherenssin osa-alue:	Cronbachin alfan arvo
Ymmärrettävyys	,703
Mielekkyyys	,675
Hallittavuus	,637

Summamuuttajat koherenssin eri osa-alueille luotiin kysymyslomakkeen ryhmiteltyjen kysymysten avulla. Elämän ymmärrettävyyttä mittasi viisi kysymystä ja hallittavuutta sekä mielekkyyttä neljä kysymystä.

Ymmärrettävyys (comprehensibility)

kys 32. "Kuinka usein olet yllättynyt sellaisten henkilöiden käyttäytymisestä, jotka uskoit tuntevasi hyvin?"

kys 36. "Kuinka usein sinulla on tunne, että olet oudossa tilanteessa etkä tiedä, mitä tehdä?"

kys 38. "Kuinka usein tunteesi ja ajatuksesi ovat todella sekaisin?"

kys 39. "Kuinka usein koet ristiriitaisia tunteita?"

kys 41. "Kun jotain on tapahtunut, oletko jälkikäteen yleensä todennut, että..."

Hallittavuus (manageability)

kys 33. "Oletko pettynyt ihmisiin, joihin luotit?"

kys 35. "Kuinka usein sinusta tuntuu, että sinua kohdellaan epäoikeudenmukaisesti?"

kys 40. "Monet ihmiset, jopa lujaluontoiset, kokevat tietyissä tilanteissa olevansa toisten tiellä. Kuinka usein sinä olet kokenut näin?"

kys 43. "Kuinka usein sinulla on tunne, ettet voi olla varma, pystytkö pitämään asiat hallinnasasi?"

Mielekkyyys (meaningfulness)

kys. 31. "Kuinka usein sinulla on tunne, ettet oikeastaan välitä, mitä ympärilläsi tapahtuu?"

kys. 34. "Millainen on tähänastinen elämäsi ollut?"

kys. 37. "Koetko, että päivittäisten tehtävien hoitaminen on..."

kys. 42. "Kuinka usein sinulla on tunne, että päivittäiset tekemisesi ovat jokseenkin merkityksettömiä?"

7.3 Liikuntaharrastuksen yhteys elämänhallintaan

Liikuntaharrastukseksi katsottiin mikä tahansa liikkumisen muoto. Kyselylomakkeessa ei tarkemmin eritelty, mikä ja kuinka usein jonkin asian tekeminen lasketaan harrastukseksi. Vastaajien annettiin itse määritellä kyseinen sana. Tutkimukseen osallistuneista 58,6 % ilmoitti harrastavansa liikuntaa. Taulukkoon 6 on koottu jokaiselta luokka-asteelta liikuntaa harrastavien prosentuaalinen osuus molempien sukupuolten osalta.

TAULUKKO 6. Liikuntaa harrastavien prosentuaalinen osuus vuosiluokittain.

	7. luokka	8. luokka	9. luokka
Tytöt	64,90 %	49,50 %	66,70 %
Pojat	59,70 %	52,90 %	55,10 %

Vertailtaessa liikuntaharrastuksen yhteyttä koherenssipisteiden kanssa riippumattomien tapausten t-testin avulla saadaan selville, että niiden suhtautuminen toisiinsa on tutkimuksessa tilastollisesti merkitsevä (sig= ,000). Liikuntaharrastuksella on siis yhteys koherenssiin. Liikuntaharrastuksen omaavien koherenssipisteiden keskiarvo on noin 36,1 ja liikuntaa harrastamattomien 38,6 (taulukko 7). Toisin sanoen, liikuntaharrastuksen omaavilla on parempi elämänhallinta kuin niillä, jotka eivät liikuntaa harrasta. Ryhmien keskiarvoja vertailtaessa ero ei vaikuta suurelta. Tutkimusaineisto on kuitenkin niin laaja, että se antaa näiden kahden ryhmän välille tilastollisen merkitsevyyden.

TAULUKKO 7. Liikuntaharrastuksen yhteys koherenssipisteisiin.

Harrastukset	Määrä	Koherenssipisteiden keskiarvo
Ei liikuntaharrastusta	270	38,56
Liikuntaharrastus	389	36,08

Liikuntaharrastus ei kuitenkaan näytä vaikuttavan kaikkiin koherenssin osa-alueisiin samalla tavalla. Tutkittaessa erikseen näiden kolmen osa-alueen yhteyttä liikuntaharrastuksen kanssa huomataan, että liikuntaharrastuksella on tilastollisesti merkitsevä yhteys elämän hallittavuuden ($\text{sig}=,001$) ja mielekkyyden ($\text{sig}=,000$) tunteen kanssa. Elämän ymmärrettävyyteen liikuntaharrastuksella ei Mann-Whitneyn U-testin mukaan ole vahvaa yhteyttä ($\text{sig}=,076$). Liikunnalla ei siis näyttäisi olevan yhteyttä koherenssin kognitiiviseen aspektiin. Liikunnan harrastaminen luo ihmiselle enemmän emotionaalisia kuin kognitiivisia kokemuksia suhteessa elämäntilanteen tunteeseen. Testin tulokset on esitetty taulukossa 8. Osa-alueet noudattavat molemmissa tilastollisesti merkitsevissä tapauksissa yhteiskoherenssipisteiden suuntaa: liikuntaharrastus tukee paremman elämäntilanteen tunteen kokemista.

TAULUKKO 8. Koherenssiosa-alueiden tilastollinen merkitsevyys suhteessa liikuntaharrastukseen.

Koherenssiosa-alue:	Mann-Whitneyn U-testin tulos:
Ymmärrettävyys	,076
Mielekkäisyys	,000**
Hallittavuus	,001**

7.3.1 Sukupuoli

Tutkimuksen otoksesta tyttöjen ja poikien määrä oli lähellä toisiaan. Mann-Whitneyn U-testin antaman tuloksen mukaan molempien sukupuolten kohdalla liikuntaharrastus vaikutti positiivisesti elämäntilanteen tunteeseen. Tyttöjen merkitsevyystulokseksi testi

antoi arvon ,008 ja pojille ,002. Sama havainto päti sukupuolet erotellessa myös koherenssin eri osa-alueissa. Kummankaan sukupuolen kohdalla liikuntaharrastus ei vaikuttanut tilastollisesti merkitsevästi elämän ymmärrettävyyden tunteeseen. Molempien kohdalla elämän hallittavuus ja mielekkyys olivat kuitenkin tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä liikuntaharrastuksen kanssa. Sukupuolten välisiä eroja on perusteltua tutkia, sillä tytöt kypsyvät poikia aikaisemmin, mikä saattaisi näkyä eroina tutkimustuloksissa. Kyseinen henkisen ja fyysisen kypsymisen ajanjakso sijoittuu suurelta osin juuri yläkouluikään.

7.4 Liikunnan arvosanan yhteys elämäntyydytykseen

Liikunnan arvosanat jaoteltiin tutkimuksessa kolmeen kategoriaan: tyydyttäviin ja sitä alempiin arvosanoihin (4–7), arvosanaan hyvä (8) ja kiitettäviin arvosanoihin (9–10). Arvosanan 8 ryhmän tarkoituksena on toimia vertailuryhmänä kahden muun arvosanaryhmän välissä. 13 vastaajaa jätti arvosanasarakkeen tyhjäksi. Yleisin tutkimuksessa esiintynyt yksittäinen arvosana oli arvosana 8, jota esiintyi 251 kappaletta eli yli kolmannes koko aineistosta.

Yksisuuntaisen varianssianalyysin (one way ANOVA) mukaan näiden kolmen arvosanaryhmän välillä on tilastollisesti merkitsevä ero suhteessa koherenssipisteisiin ($\text{sig} = ,000$). Liikunnan arvosanalla on siis yhteys elämäntyydytykseen. Kuvailutiedoista nähdään (taulukko 9), että alimman arvosanaluokan koherenssipisteiden keskiarvo on noin 39,5, arvosanan kahdeksan saaneiden koherenssikeskiarvo on 37,4 ja kiitettävien arvosanojen pisteiden keskiarvo 35,2. Keskiarvovertailu näyttää karkeasti myös pisteiden suuntauksen. Mitä korkeampaa arvosanaluokkaa tarkastellaan, sitä pienemmät koherenssipisteet se saa. Saatu testitulos korkeiden arvosanojen yhteydestä parempaan elämäntyydytykseen tukee Sollerhedin (2005) tutkimusryhmän tuloksia samasta aiheesta. Kyseisen tutkimuksen mukaan hyvään elämäntyydytykseen vaikuttavat

korkea liikunnan arvosana, hyvä peruskunto, koulussa viihtyminen ja positiivinen suhtautuminen liikuntaan kouluaineena. Merkittävänä huomiona tutkimuksesta voidaan nostaa tulos, jonka mukaan nimenomaan liikunnan arvosanalla oli vahva yhteys koherenssiin, mutta muiden arvosanojen keskiarvolla ei.

TAULUKKO 9. Koherenssin ja arvosanaryhmien kuvailutaulukko.

Arvosanaryhmät	Määrä	Keskiarvo	Minimiarvo	Maksimiarvo
4–7	161	39,5	23	61
8	232	37,4	16	60
9–10	257	35,2	16	54
Yhteensä	650	37,1	16	61

Bonferronin Post Hoc -testin mukaan jokainen tutkittava ryhmä suhtautuu kaikkiin muihin arvosanaryhmiin tilastollisesti merkitsevästi. Liikunnan arvosanaryhmällä on siis tilastollisesti merkitsevä vaikutus suhteessa koherenssipisteisiin huolimatta siitä, mitä arvosanaryhmiä vertaillaan keskenään. Olisi mahdollista tutkia myös yksittäisten arvosanojen välisiä eroja koherenssipisteissä, mutta kolmiportainen liikuntanumerojaottelu toimii itsessään jo hyvänä indikaattorina koherenssipisteytyksen suunnalle. Yksittäiset liikuntanumerot tarvitsisivat valtavan aineiston ottaen huomioon, että arvosanoja neljästä kuuteen annetaan monin verroin vähemmän suhteessa näitä korkeampiin arvosanoihin. Aineistossamme arvosanoja 4–7 esiintyi 161 kappaletta, kun taas puolestaan kiitettäviä arvosanoja 257 (taulukko 9).

7.5 Lähipiirin liikunnallisuuden yhteys koherenssiin

Kyselylomake sisälsi muutamia kysymyksiä, joilla pyrittiin mittaamaan vastaajan sosiaalisen ympäristön vaikutuksia tämän liikunnallisuuteen. Näiden kysymysten avulla

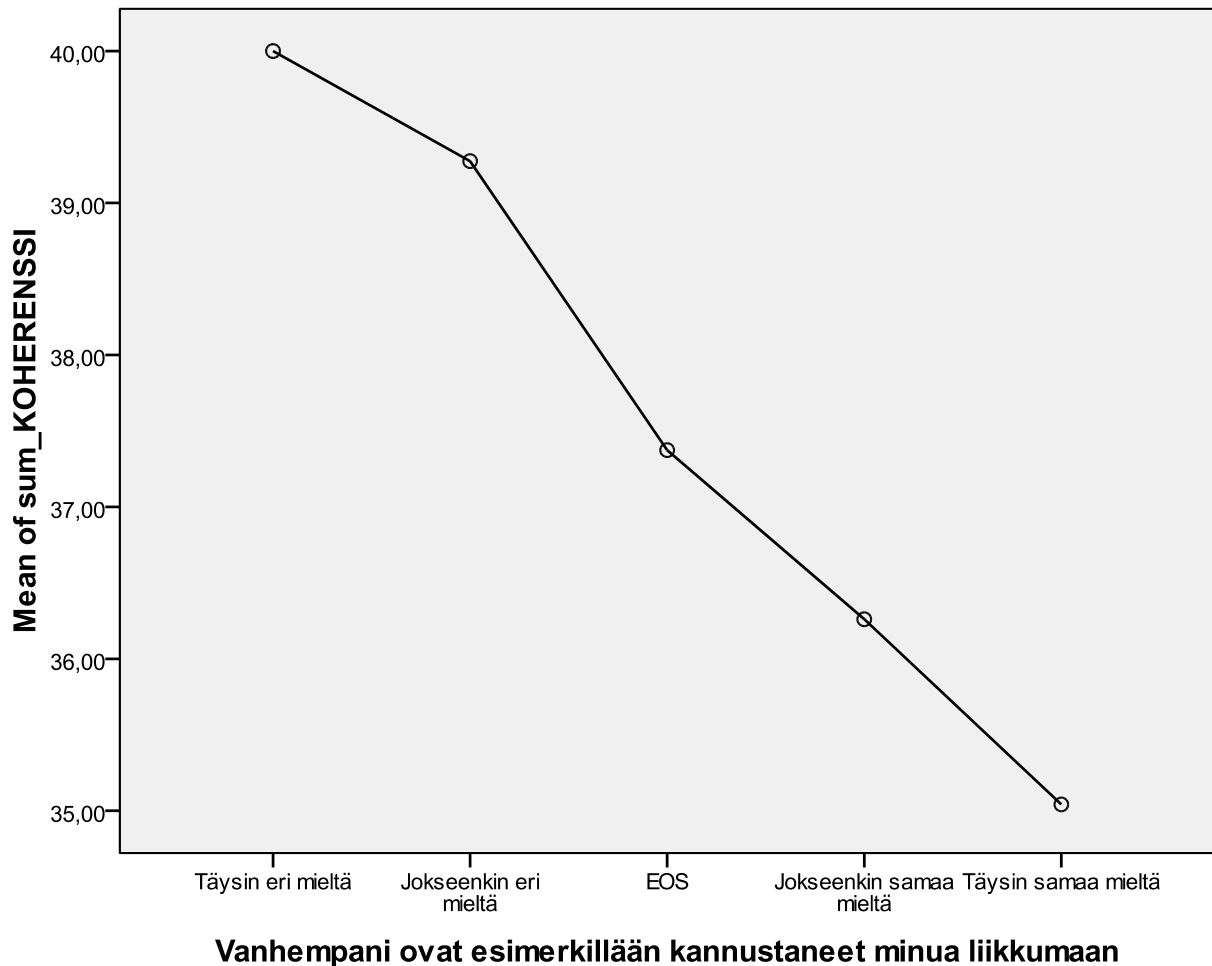
vertailtiin vastaajien sosiaalisen ympäristön vaikutuksia elämänhallinnan tunteeseen liikunnan näkökulmasta. Tutkimuksessa lähipiiriksi rajattiin vastaajan vanhemmat, sisarukset ja ystävät. Vanhempien ja sisarusten vaikutusta tutkittiin oman annetun liikunnallisen esimerkin perspektiivistä. Ystävien merkitystä liikunnallisuuteen ja elämänhallintaan tutkittiin puolestaan astetta laajemmalla skaalalla.

7.5.1 Vanhemmat

Vanhempien liikunnallinen esimerkki oli vahvassa yhteydessä oppilaan elämänhallinnan tunteeseen. Vanhempien antamaa liikunnallista esimerkkiä mittasi kyselylomakkeen kysymys numero 9: "Vanhempani ovat esimerkillään kannustaneet minua liikkumaan". Yksisuuntaisen varianssianalyysin ryhmittelevänä muuttujana toimi tämä kysymys ja riippuvana muuttujana koherenssipisteet. Vanhempien liikunnallinen esimerkki on tilastollisesti merkitsevä suhteessa koherenssipisteisiin ($\text{sig} = ,000$). Ryhmien keskinäisiä eroja vertaillessa tilastollinen merkitsevyys esiintyi ääriryhmien välillä. Vastausryhmä 1 (täysin eri mieltä) erosi merkitsevästi vastausryhmästä 5 (täysin samaa mieltä) arvolla ,009. Vastausryhmä 2 (jokseenkin eri mieltä) erosi tilastollisesti merkitsevästi vastausryhmistä 4 (jokseenkin samaa mieltä) arvolla ,010 ja 5. arvolla ,001. Vastausryhmä 4 erosi merkitsevästi ryhmästä 2 arvolla ,010. Vastausryhmä 5 erosi tilastollisesti merkitsevästi ryhmästä 1 arvolla ,009 ja ryhmästä 2 arvolla ,001. Pientä heittelyä selittänee vastausryhmän 1 koko, sillä kyseistä arvoa esiintyi vain 62 kappaletta, kun taas muita arvoja reilusti yli sata jokaista.

Tilannetta kuvaavasta kuvaajasta 2 nähdään selkeästi kyseisen testin osoittama päätulos. Mitä enemmän oppilas koki saavansa vanhemmiltaan liikunnallista esimerkkiä, sitä matalammat hänen koherenssipisteensä olivat. Toisin sanoen vanhempien liikunnallinen esimerkki oli käytännössä lähes suoraan verrannollinen oppilaiden elämänhallinnan tunteeseen. Ääripäiden viiden pisteen ero saattaa vaikuttaa pisteskaalassa merkityksettömältä, mutta suuri otoskoko tekee siitä tilastollisesti merkitsevän. Sosiaalinen

pätevyys liikunnan kontekstissa on siis vahvaa, kun tarkastellaan vanhemmilta saatua esimerkkiä.



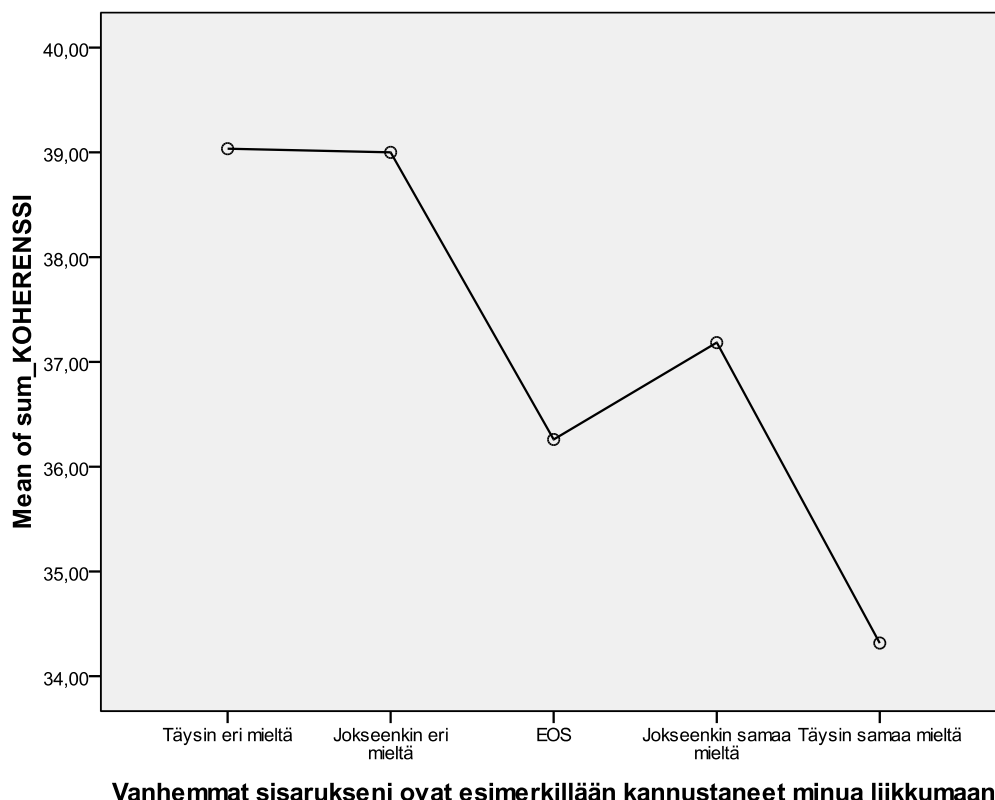
KUVAAJA 2. Vanhempien liikunnallisen esimerkin yhteys koherenssipisteisiin.

Vanhempien antama liikunnallinen esimerkki näkyi aineistossa myös liikuntaa harrastavien prosentuaalisessa määrässä. Koko aineistoa tutkittaessa liikuntaa ilmoitti harrastavansa 58,6 %. Kun tutkittavasta aineistosta otettiin käsittelyyn vain ne, jotka ilmoittivat saaneensa vanhemmiltaan liikunnallista esimerkkiä, liikuntaharrastuneisuus nousi rajatulla aineistolla 67,9 %:iin. Prosentuaalinen osuus oli sitä suurempi, mitä enemmän vastaaja koki saaneensa esimerkkiä vanhemmiltaan. Voidaan siis todeta, että vanhempien liikunnallisella esimerkillä on vaikutusta lapsen tai nuoren liikuntaharrastuneisuuteen. Lapsen liikunnan harrastaminen on sitä todennäköisempää mitä enemmän tämä saa vanhemmiltaan siihen esimerkkiä.

7.5.2 Sisarukset

Tutkittaessa sisarusten liikunnallisen esimerkin vaikutusta elämänhallinnan tunteeseen vain vastausten ääriarvot vaikuttavat toisiinsa tilastollisesti merkitsevästi. Varianssianalyysitesti koherenssipisteiden ja kysymyksen 10: "Vanhemmat sisarukseni ovat esimerkillään kannustaneet minua liikkumaan" välillä osoittaa, että vastausryhmä 1 erosi tilastollisesti merkitsevästi vain ryhmästä 5 arvolla ,000. Myös ryhmä kaksi erosi merkitsevästi vain ryhmän 5 kanssa arvolla ,002. Ryhmää 5 tarkastellessa se erosi täysin samalla tavalla kahden edellä mainitun ryhmän kanssa. Ryhmien välillä oli siis eroja, mutta sisarusten liikunnallisella esimerkillä oli tilastollinen yhteys elämänhallintaan vain ääriarvoilla, mikä nähdään kuvaajasta 3. Ilman sisarusten liikunnallista esimerkkiä jääneet omaavat huonomman elämänhallinnan tunteen kuin ne, jotka saavat vahvaa liikunnallista esimerkkiä sisaruksiltaan. Kyselylomakkeen kysymyksessä kymmenen selvitettiin *vanhempien* sisarusten esimerkin vaikutusta. Kyseinen muoto on saattanut jättää osan vastauksista pois, sillä kysymyksen muoto ei huomioi nuoremmilta sisaruksilta saatua liikunnallista esimerkkiä.

KUVAAJA 3. Sisarusten antama liikunnallinen esimerkki suhteessa koherenssipisteisiin.



7.5.3 Kaveripiiri

Kaveripiirin liikunnallisuuden yhteyttä vastaajan elämänhallinnan tunteeseen mitattiin kolmen kyselylomakkeen väittämän avulla: väittämät 11 ”ystävieni esimerkki on kannustanut minua liikkumaan”, 13 ”kaveripiirini on liikunnallinen” ja 14 ”harrastan mielelläni liikuntaa ystävieni kanssa”. Spearmanin korrelaatiotestin mukaan ystävien esimerkillä ei näyttäisi olevan merkitsevää yhteyttä koherenssipisteiden kanssa ($\text{sig} = ,070$). Testi osoittaa kuitenkin, että liikunnallinen kaveripiiri korreloi koherenssipisteiden kanssa tilastollisesti merkitsevästi ($\text{sig} = ,000$). Vaikka tilastollinen yhteys löytyykin, korrelaatiokerroin $-,195$ ei ole erityisen vahva. Negatiivisen korrelaation mukaan mitä liikunnallisempi vastaajan ystäväpiiri on, sitä pienempiä ovat hänen koherenssipisteensä. Toisin sanoen liikunnallinen kaveripiiri on yhteydessä parempaan elämänhallinnan tunteeseen. Nostaessa korrelaatiokertoimen toiseen potenssiin saadaan selville kuinka suuri osuus muuttujan varianssista on yhteistä, selitettävissä toisen avulla (Vainionpää 2009). Tässä tapauksessa kaveripiirin liikunnallisuus selittää korrelaatiopisteitä 3,8 prosentissa tapauksista. Myös kysymys numero 14 todettiin olevan merkitsevässä yhteydessä koherenssipisteisiin. Se sai negatiivisen korrelaatiokertoimen $-,145$ ja selittää muuttujien yhteyksistä 2,1 prosentissa tapauksista. Tulokset on nähtävillä taulukossa 10. Ystävien vaikutusta kartoittavien kysymysten ongelmana voidaan syrjäytymisestä puhuttaessa nähdä se, että kysymykset olettavat vastaajalla olevan ystäviä. Vastaajat, jotka eivät koe, että heillä olisi ystäviä tuottavat ongelman. Heidän vastauksiaan ei voida saada selville. Molempiin kysymyksiin 11 ja 13 vastaamatta jätti yksi henkilö ja kysymykseen 14 kaksi henkilöä.

TAULUKKO 10. Kaveripiirin korrelaatio suhteessa koherenssipisteisiin.

Kysymysnumero	Merkitsevyys (sig)	Korrelaatiokerroin	Korrelaatiokertoimen neliö
11. Ystävieni esimerkki on kannustanut minua liikkumaan	,070	-,070	,005
13. Kaveripiirini on liikunnallinen	,000**	-,195	,038
14. Harrastan mielelläni liikuntaa ystävieni kanssa	,000**	-,145	,021

Koetun pätevyyden tunteen tärkeys on nuorella vahvimmillaan yleensä juuri kaveripiirin keskuudessa. Nuoren täytyy kuulua johonkin tiettyyn ryhmään ja osoittaa itselleen ja muille, että pärjää siinä. Ystävien antama liikunnallinen esimerkki osoittautui merkitseväksi tekijäksi suhteessa koherenssipisteisiin. Korrelaatiokertoimen neliön mukaan se ei kuitenkaan selitä elämänhallinnan tunnetta kuin pienessä osassa tapauksia.

7.6 Sukupuolen yhteys koherenssipisteisiin

Tutkimusten mukaan tytöillä on todettu olevan heikomman itsetunnon lisäksi huonompi elämänhallinnan tunne verrattuna poikiin (Honkinen 2009, 31). Tutkimuksemme tukee tätä väitettä. Vertailtaessa tyttöjen ja poikien saamia koherenssipisteitä keskenään, tytöt saavat selvästi korkeampia pisteitä kuin pojat. Tyttöjen saama kokonaiskoherenssipisteiden keskiarvo oli tutkimuksessa 39,0 ja pojilla 34,9. Taulukko 11 osoittaa tyttöjen ja poikien väliset erot koherenssipisteissä, kun tarkastellaan sukupuolten yhteyttä liikuntaharrastukseen. Sukupuolella näyttäisi olevan suurempi merkitys elämänhallinnan tunteeseen kuin liikuntaharrastuksella. Liikuntaa harrastavat tytöt saavat keskiarvolta suuremmat koherenssipisteet (38,0) kuin liikuntaa harrastamattomat pojat

(36,4). Tutkimuksen kannalta on kuitenkin huomionarvoista, että molempien sukupuolten kohdalla liikuntaharrastuksella on positiivinen vaikutus elämäntunnetilän tunteeseen.

TAULUKKO 11. Sukupuolten väliset koherenssipiste-erot.

Sukupuoli	Koherenssikeskiarvo	Koherenssikeskiarvo (liikuntaharrastus)	Koherenssikeskiarvo (ei liikuntaharrastusta)
Tyttö	39,0	38,0	40,7
Poika	34,9	33,7	36,4

Kokonaiskoherenssin sukupuolten välisiä keskiarvoja vertailtaessa saatu tulos eroaa Sollerhedin (2005) työryhmän saamista tuloksista. Tutkimuksemme mukaan tytöillä on huonompi elämäntunnetilän tunne kuin pojilla. Sollerhedin tutkimusryhmän työ tutki 301 nuorta (131 tyttöä ja 170 poikaa). Kyseisessä tutkimuksessa tytöt ja pojat saivat koherenssissa keskenään lähes saman keskiarvon. Kyseinen työryhmä tutki kuitenkin nuoria, jotka olivat iältään 16–19-vuotiaita. Elämäntunnetilän tunne rakennetaan pitkälti varhaisnuoruudessa. Tällä tutkitulla ryhmällä elämäntunnetilän tunne on ehtinyt kehittyä jo muutaman vuoden verran enemmän kuin tutkimallamme yläkoulun oppilaiden ryhmällä.

Tytöt saivat poikia korkeammat koherenssipisteet jokaisella koherenssin osa-alueella, kun vertaillaan summamuuttujien keskiarvoja. Kuvailutiedot ovat näkyvillä taulukossa 12. Suurimmat koherenssipisteet molemmissa ryhmissä ilmeni osa-alueessa ymmärrettävyys, jossa tyttöjen keskiarvo oli 15,7 ja poikien 13,6. Mielekkyyttä tutkittaessa tyttöjen keskiarvo oli 11,3 ja poikien 11,0. Elämän hallittavuudessa tytöt saivat keskiarvon 12,0 ja pojat 10,4. Tyttöjen ja poikien välisistä eroista ei voida pelkkiä keskiarvoja tutkimalla tehdä suuria johtopäätöksiä. Tuloksista voidaan kuitenkin tulkita, että tyttöjen kokema elämäntunnetilä on selkeästi poikia heikompaa. Sama ero ulottuu kaikille elämäntunnetilän osa-alueilla. Huomionarvoista on kuitenkin elämän mielekkyyttä kuvaavat keskiarvot. Sukupuolten välinen ero on sen kohdalla vain 0,3. Tytöt ja pojat kokevat siis elämän lähes yhtä mielekkäänä. Tytöille kuitenkin tuottaa enemmän vaikeuksia hallita omaa elämäänsä ja ymmärtää sitä.

TAULUKKO 12. Sukupuolten erot koherenssiosa-alueiden keskiarvoissa.

Sukupuoli	Mielekkyys	Hallittavuus	Ymmärrettävyys
Tyttö	11,3	12,0	15,7
Poika	11,0	10,4	13,6
Merkitsevyys	,090	,000**	,000**

Tutkittaessa koherenssitekijöitä Mann-Whitneyn U-testin avulla saadaan selville, että tilastollisesti merkitsevä yhteys sukupuolen ja eri koherenssiosa-alueiden pisteiden välille löytyy hallittavuudesta ja ymmärrettävyydestä (taulukko 12). Hallittavuus ja ymmärrettävyys saivat vahvan p-arvon ,000. Sukupuolella on siis merkitsevä tekijä siinä, miten nuori kokee elämän hallittavuuden ja ymmärrettävyyden. Elämän mielekkääksi kokemiseen sillä puolestaan ei näyttäisi olevan vaikutusta. Taulukosta 13 nähdään koherenssipisteiden suunta keskiarvoja hyödyntävästä mean rank -sarakeesta. Tytöt saavat korkeammat pisteet jokaisessa osa-alueessa.

TAULUKKO 13. Sukupuolten väliset erot koherenssin osa-alueissa.

	sukupuoli	N	Mean Rank
sum_ymärrettävyys	tyttö	366	394,27
	poika	311	273,96
	Total	677	
sum_hallittavuus	tyttö	366	386,28
	poika	312	284,62
	Total	678	
sum_mielekkyys	tyttö	368	352,18
	poika	312	326,73
	Total	680	

Sukupuolilla ei tutkimuksessa ollut merkittäviä eroja tutkittaessa liikunnan arvosanojen yhteyttä koherenssipisteisiin. Sekä tytöillä että pojilla arvosana vaikutti koherenssipisteisiin käänteisesti. Suurempaan arvosanaryhmään kuulumisen vähensi keskimäärin koherenssipisteitä. Mann-Whitneyn u-testi antoi poikien p-arvoksi ,001 ja tyttöjen ,000.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti ja validiteetti ovat mittarin tärkeimmät ominaisuudet. Validiteetti kuvaa, missä määrin tutkija on onnistunut mittaamaan juuri sitä mitä pitikin mitata. Kyselytutkimuksessa siihen vaikuttaa ensisijaisesti se, miten onnistuneita kysymykset ovat eli voidaanko niiden avulla saada ratkaisu tutkimusongelmaan. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, vastaavatko mittaukset tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä käsitteitä. Ulkoisesti validissa tutkimuksessa myös muut tutkijat tulkitsevat kyseiset tutkimustulokset samalla tavoin. Ulkoisen validiteetin heikkouteen saattavat vaikuttaa monet tekijät, esimerkiksi tutkittavan kohteen valinta. Valinta voi olla vino perusjoukkoon nähden, jolloin tutkittavat edustavat vain jotakin osaa perusjoukosta. Validiutta on hankala tarkastella jälkikäteen. Se on varmistettava etukäteen huolellisella suunnittelulla ja tarkoin harkitulla tiedonkeruulla. (Heikkilä 2002, 22, 186.)

Tämän tutkimuksen validiteettia nostaa se, että kyselylomakkeet muodostettiin kahden aikaisemmin käytetyn kyselylomakkeen pohjalta. Molemmat kyselylomakkeet, joita tutkimuksessa hyödynnettiin, olivat asiantuntijoiden luomia. Ne mittasivat käytännössä samoja asioita kuin mitä tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena mitata. Markus Soinin (2006) käyttämä mittari testasi vastaajien liikuntamotivaatiota ja Antonovskyn koherenssimittari elämänhallinnan tunteen kokemista. Tässä tutkimuksessa mitattiin juuri näitä kahta asiaa ja pyrittiin löytämään yhteyttä näiden asioiden välille. Sisäistä validiteettia vahvistaa myös laajan tutkimusaineiston keruuajankohta. Lyhyessä ajassa ja kaikissa kohteissa samaan aikaan kerätty materiaali vähentää riskiä sille, että eri vuodenaikaan kerätty aineisto poikkeaisi toisistaan keruuajankohdan vuoksi. Kyselytutkimukselle luontaista katoa tapahtui, mutta sitä pyrittiin minimoimaan

teetättämällä kysely kesken oppituntien. Katoa tuli lopulta niin vähän, että se ei päässyt vaikuttamaan minkään tutkimuskohteen tuloksiin.

Mittauksen reliabiliteetti määritellään kyvyksi tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen sisäinen reliabiliteetti voidaan todeta mittaamalla sama tilastoyksikkö useampaan kertaan. Mittaus on reliaabeli, jos mittaustulokset ovat samat. Tutkimuksen ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että mittaukset ovat toistettavissa myös muissa tutkimuksissa ja tilanteissa. Alhainen reliabiliteetti alentaa myös mittarin validiteettia, mutta reliabiliteetti on riippumaton validiudesta. (Heikkilä 2002, 22, 187.)

Tämän tutkimuksen reliabiliteettia nostaa selkeästi kyselylomakkeessa käytetty keino kysyä käytännössä samaa asiaa neljään tai viiteen eri otteeseen hieman muunneltuna. Kysymykset oli valmiiksi aseteltu myös sattumanvaraiseen järjestykseen liian selkeän yhteyden välttämiseksi. Näin vastaaja joutui aina ajattelemaan kokonaan eri asiaa kahden samanlaisen kysymyksen välillä. Cronbachin alfalla mitatut arvot olivat koherenssipisteiden summamuuttujien kohdalla myös korkeat (kaikkien summamuuttujien kohdalla arvot olivat yli 0,63). Tutkimuksen reliabiliteettia lisäsi merkittävästi myös suuri otoskoko. Lisäksi lomakkeet kerättiin pienen ajan sisällä, jolloin kaikki vastaajat käyttivät saman todistuksen arvosanaa. Reliabiliteettia heikentää vastauksissa mahdollisesti ilmenneet huolimattomuudet lomakkeiden täyttämässä ja epärehellisyys vastatessa kysymyksiin. Kyselyyn vastaaminen ei ollut täysin vapaaehtoista, mikä todennäköisesti yläkouluikäisten kohdalla ilmeni ajoittain huolimattomuutena ja välinpitämättömyytenä. Nelisivuinen kyselylomake saattoi joillekin olla myös kohtuullisen raskas täytettäväksi yhdellä kerralla. Muutamissa tapauksissa vastaajat olivat täyttäneet vain kaksi ensimmäistä sivua, mutta koherenssia koskeneet kysymykset oli jätetty tyhjiksi.

Survey-tutkimuksen ongelmana nähdään monesti sen pinnallisuus (Heikkilä 2002, 16). Vastaajat ovat lisäksi kaikki erilaisia. Osa vastaa mielellään rasti ruutuun -tehtävissä ääripäiden arvoja, osa puolestaan karttaa niitä joko tiedostaen tai tiedostamattaan. Ongelmia tuottaa myös painoarvojen suhteuttaminen vastauksia tulkittaessa. Strukturoidut vastausvaihtoehdot yhdestä viiteen eivät tuo esille sitä, mikä vastaajalle on aidosti tärkeää. Oma riskinsä on myös vastausvaihtoehdon ”en osaa sanoa” käyttäminen.

(Alkula, T. Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995, 121.) Tässä tutkimuksessa kyseinen vastausvaihtoehto päädyttiin sisällyttämään kyselyyn, sillä osa kysymyksistä saattoi olla nuorille hankalia, jolloin mielipiteeseen pakottaminen olisi saattanut vääristää tutkimustuloksia.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää voidaanko koulun liikuntatunnit nähdä ehkäisevänä tekijänä puhuttaessa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lisäksi tutkittiin lähipiirin liikunnallisuuden vaikutusta elämänhallinnan tunteen kokemiseen. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että liikunnalla on positiivinen vaikutus elämänhallintaan. Hyvää elämänhallinnan tunnetta vahvistavat tutkimuksen mukaan aktiivinen liikunnan harrastaminen, hyvä liikunnan kouluarvosana, vanhempien ja sisarusten antama liikunnallinen esimerkki ja liikunnallinen kaveripiiri. Tulosten mukaan tytöillä on keskimäärin poikia heikompi elämänhallinnan tunne poikiin verrattuna riippumatta siitä harrastavatko he liikuntaa.

Tutkimustuloksemme liikuntaharrastuneisuuden yhteydestä parempaan elämänhallinnan tunteeseen tukivat Sollerhedin tutkimusryhmän tuloksia (2005). Liikuntaharrastus tukee sosiaalisuutta, yhdessäoloa ja auttaa muodostamaan kaverisuhteita. Nämä edesauttavat syrjäytymisen ehkäisyä. Liikuntaharrastuneisuuden todettiin tutkimuksessa olevan tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä koherenssin eri osa-alueiden kanssa. Liikuntaa harrastavat lapset ja nuoret kokivat elämän mielekkäämmäksi kuin ne, jotka eivät harrastaneet liikuntaa. Liikuntaharrastus auttoi tutkittavia myös tuntemaan parempaa elämän hallittavuutta. Elämän ymmärrettävyyteen liikuntaharrastuksella ei puolestaan ollut tutkimuksessa yhteyttä.

Ihminen harrastaa jotakin lähtökohtaisesti siitä syystä, että hän saa harrastuksestaan iloa, nautintoa ja onnistumisen kokemuksia. Nämä seikat auttavat tekemään elämästä mielekäästä. Koululiikunnan nykyisinä tavoitteina on motivoida lapsia liikkumaan ja kannustaa lapsia liikkumaan omatoimisesti myös koulun ulkopuolella. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan yleisiksi liikunnan tavoitteiksi parantaa muun muassa oppilaiden sosiaalista toimintakykyä ja hyvinvointia. Yhteisöllisyyden

korostaminen mainitaan välineenä näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Voidaan puhua myös kasvatuksesta liikunnan avulla, jonka tärkeimpinä tavoitteina pidetään liikuntakasvatuksen sosiaalisia tavoitteita: vuorovaikutuksellisuutta ja sosiaalista kanssakäymistä. (Nieminen & Salminen 2010, 47)

Liikuntaharrastuksen yhteys elämän hallittavuuteen voidaan nähdä pieninä asioina, esimerkiksi oman aikataulun sovittamisella päivään. Lapsi tai nuori oppii hallitsemaan päivänsä rytmitystä koulun, liikuntaharrastuksen ja kotitehtävien avulla. Lisäksi harrastuksen sisällä autonomiaa tukeva motivaatioilmasto auttaa tekemään omia pieniä ratkaisuja päämäärien saavuttamiseksi. Elämän ymmärrettävyyteen liikunnalla ei ole tutkimuksen mukaan vaikutusta. Liikuntaharrastus ei siis auta ymmärtämään elämän kognitiivisen aspektin syy-seuraus-suhteita.

Harrastamisen ongelmana voidaan kuitenkin nähdä sen suuri riippuvuus niin vanhemmista kuin lähipiiristäkin. Lapsen harrastuksen taustalla on usein aikuisen innostuminen. Tähän liittyy oleellisena osana vanhempien antama huomio ja tuki. Kotitausta vaikuttaa yhtenä osana lapsen liikkumisen lähtökohtiin. Liikuntaharrastukset saattavat olla nykypäivänä kalliita, eivätkä kaikki vanhemmat pysty tasapuolisesti tarjoamaan taloudellista tukea lapsen liikuntaharrastukselle. Tästä näkökulmasta koulun on tärkeää saada lapset tutustumaan mahdollisimman monipuolisesti eri liikuntaharrastuksiin ja auttaa heitä löytämään oma mielenkiinnon kohteensa. Taloudellinen kompetenssi on aina taustalla, mutta rahallista tukemista tärkeämpää on vanhempien antama huomio ja kiinnostus lapseen ja tämän liikkumista kohtaan. Vanhempien tuki on lapsille ja nuorille tärkeää liikuntaa harjoittaessa. (Ståhl 2003, 68)

Ståhlin (2003) mukaan nuoret, joilla oli kannustavia ihmisiä lähiympäristössään, olivat kaksi kertaa todennäköisemmin liikunnan harrastajia kuin ne, joilla ei ollut liikuntaan kannustavia tekijöitä. Kyseinen tutkimus tukee omia tuloksiamme vanhempien liikunnallisen esimerkin suhteesta nuoren liikunnallisuuteen. Saamiemme tulosten mukaan mitä enemmän nuori koki saaneensa vanhemmiltaan liikunnallista esimerkkiä, sitä todennäköisemmin hän harrasti liikuntaa. Koko aineistosta liikuntaa ilmoitti harrastavansa 58,6 % vastaajista. Ne, jotka kokivat saaneensa vanhemmiltaan edes jonkinlaista

liikunnallista esimerkkiä, harrastivat liikuntaa 67,9 %:ssa tapauksista. Kotoa saatu vahva esimerkki nosti liikuntaharrastuneisuuden määrän jopa 79,2 %:iin.

Vanhempien liikunnallisella esimerkillä todettiin vahva yhteys myös elämäntavojen tunteen kokemiseen. Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tutkittiin vastausryhmien (kysymyslomakkeen kysymys 9) välisiä eroja suhteessa koherenssipisteisiin. Testin antama p-arvo muuttujien välillä oli äärimmäisen vahva ,000. Tulosten mukaan vanhemmat ovat siis äärimmäisen tärkeässä osassa lapsen liikunnallisessa elämäntavassa. Luodun kyselylomakkeen perusteella olisi voitu tutkia myös vanhempien antaman taloudellisen tuen yhteyttä nuoren liikuntaharrastukseen. Se jätettiin kuitenkin tietoisesti tekemättä, sillä kysymyksen katsottiin sisältäneen oletuksen siitä, että vastaaja harrastaa liikuntaa.

Tutkimuksen mukaan kaveripiirin liikunnallisuudella oli vaihtelevasti yhteyttä koettuun elämäntavojen tunteeseen. Toisin kuin vanhempien antama liikunnallinen esimerkki, kaverien liikunnallisella esimerkillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä elämäntavojen tunteen kanssa. Tilastollinen merkitsevyys löytyi kuitenkin elämäntavojen suhteesta liikunnalliseen kaveripiiriin sekä haluun harrastaa liikuntaa kavereiden kanssa. Vaikka yhteys löytyikin, muuttajat selittivät toisiaan vain satunnaisesti muutamissa prosentissa tapauksista.

Tutkimuksen mukaan liikunnan arvosanalla on selkeä yhteys elämäntavojen tunteen kokemiseen. Korkeita arvosanoja saaneet oppilaat saivat koherenssipisteitä vähemmän kuin matalia arvosanoja liikunnasta saaneet. Toisin sanoen korkeita arvosanoja liikunnassa saavat oppilaat omaavat paremman elämäntavojen tunteen. Tulos tukee esimerkiksi Sollerhedin (2005) tutkimusryhmän tuloksia, joiden mukaan hyvä liikunnan arvosana parantaa elämäntavojen tunnetta. Kyseinen tutkimus painotti vielä sitä, että koherenssiin vaikutti pelkkä liikunnan arvosana, ei esimerkiksi kouluaineiden keskiarvo. Koulussa oppilasarviointi on muuttunut vuosien saatossa suppeasta ja selkeästä arviointitavasta kannustavaksi ja oleelliseksi osaksi lasten oppimisprosessia (Kananoja 1999, 326). Arvioinnin ensimmäisenä lähtökohtana onkin nykyään kannustaa ja ohjata opiskelua (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Kyseinen periaate palvelee erityisesti liikunnan kouluaineen tavoitteita. On todettu, että mitä parempi

koululiikuntanumero oppilaalla on sitä korkeampi fyysinen pätevyys ja minäkäsitys oppilaalla on (Soini 2006, 20). Liikunnanopettajan tulisi siis olla huolellinen ja kauaskatseinen oppilasarviointia tehdessään. Onko arvioinnin kannalta väliä saako oppilas liikunnan arvosanakseen numeron 7 vai 8? Oppilaalle itselleen sille on suuri merkitys. Arvosana 7 kertoo, että oppilaalla on puutteita liikunnallisessa osaamisessa. Kyseisen arvosanan antaminen laskee oppilaan minäkuvaa ja vaikuttaa tämän motivoitumiseen liikuntaa kohtaan.

Koululiikunta tavoittaa koko ikäluokan aina ensimmäisen luokan jani-petteristä yhdeksännen luokan mopoautoilijaan. Voidaan siis sanoa, että koululiikunta on erittäin merkittävä motivoitsija liikunnalliseen aktiivisuuteen. (Soini 2006, 18) Liikunnanopettajalla onkin suuri vastuu siitä minkälaisia kokemuksia oppilaat tunteilla saavat. Tärkeää olisi epäonnistumisen huomioimisen sijasta korostaa nuoren vahvuuksia. Honkisen (2009) tutkimuksen mukaan opettajalta saatu sosiaalinen tuki ja koululuokan koettu ilmapiiri olivat merkitsevässä yhteydessä sekä koherenssin tunteeseen että koettuun terveyteen. Koululiikunnassa tulisi siis pyrkiä painottamaan mahdollisimman paljon tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, jolloin jokainen oppilas kohtaisi omantasoisiaan liikunnallisia haasteita. Näin saadut onnistumisen kokemukset parantavat lapsen tai nuoren koettua pätevyyttä koululiikunnassa ja motivoivat tätä jatkamaan. Antonovsky korosti elämänhallintateoriasta mielekkyyden osuutta. Rinnastamme osittain elämän mielekkyyden ja pätevyyden kokemisen tunteen. Ihmisen tuntiessa itsensä päteväksi, tuo se hänelle itsearvostusta. Tämä auttaa häntä tuntemaan itsensä kilpailukykyiseksi jossakin tietyssä joukossa. Kilpailuttava liikunta voi tukahduttaa innostuksen liikuntaa kohtaan, varsinkin vähän liikkuvilla nuorilla. Holthoer (2007) toteaa, että liikkumisen sisältöjen miellyttävyyden ja helppouden kuvan vahvistaminen lisäävät liikunnan harrastamista. Kyseinen helppouden kuva voidaan liikuntatunneilla toteuttaa juuri tehtäväsuuntautuneen liikunnan myötä. Opettajan tulee pyrkiä luomaan haasteet oppilaille näiden omien taitojensa mukaan.

On kuitenkin hyvä muistaa, että pätevyyden tunnetta ei synny, jos rima ei ole tarpeeksi haastavalla korkeudella. Oppilaan tulee kohdata haasteita, joista hän ei aina ensimmäisellä kerralla pääse yli. Lisäksi tappiot ja epäonnistumiset niin ryhmässä kuin yksilöinä opettavat

käsittelemään kielteisiä tunteita ja jopa säätelemään niitä. (Kataja ym. 2011, 29) Toisin sanoen lapsen on opittava kaatumaan ja nousemaan takaisin ylös.

Yhtenä koululiikunnan ongelmana voidaan nähdä se, että tunnin aktiivinen toiminta tavoittaa vain osan oppilaista. Erityisesti lapset ja nuoret, joilla on jokin vamma, ylipainoa tai jokin liikunnallinen puute jäävät helposti toiminnan ulkopuolelle. Ryhmien ulkopuolelle saattavat helposti jäädä myös sosiaaliselta kompetenssiltaan rajoittuneet tai henkisistä ongelmista kärsivät nuoret. (Kujala 2011, 54)

Samoilla linjoilla on myös Kujalan (2013) tutkimus yliopisto-opiskelijoiden kokemien liikuntatuntien sisällöstä. Tutkimustuloksista tulee selvästi esille, että onnistuneen ja epäonnistuneen koululiikunnan yhtenä päätekijöistä on yhdenvertaisuuden toteutuminen tunneilla. Opettajan tulee onnistua luomaan puitteet, joissa on yhdenvertaiset osallistumismahdollisuudet kaikille. Tämä tarkoittaa oppilaita, jotka eivät ole taitavia liikunnallisesti tai sosiaalisesti eivätkä harrasta vapaa-ajalla liikuntaa. Toisin sanoen kyse näyttäisi olevan sellaisista oppilasta, joilla ei ole sitä kehollista, kulttuurillista tai sosiaalista pääomaa, jota koululiikuntaan osallistuminen edellyttää ja jonka jokaisen oletetaan lähtökohtaisesti omaavan. Osallisuus ja tasa-arvo ehkäisevät syrjäytymistä.

Koululiikunta antaa muihin aineisiin verrattuna sellaisen sosiaalisen ympäristön, jossa sosiaaliset suhteet voivat rakentua ja ilmentyä eri tavalla (Telama 2000, 65). Kataja ym. (2011) tuovat esiin, että ryhmässä onnistumiset ja tavoitteiden savuttaminen ruokkii ryhmän kiinteyttä. Varsinkin kouluiässä tietoisuus ryhmään kuulumisesta kasvaa ja varhaisnuoruudesta lähtien ryhmän koheesiolla on erittäin suuri merkitys esimerkiksi harrastuksissa (mt. 20). Koheesio tarkoittaa ryhmän jäsenten tuntemaa vetovoimaa ryhmäänsä kohtaan. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulee pyrkiä luomaan liikuntatunnillensa ilmapiiri, joka saa kaikki oppilaat toimimaan yhdessä ”me-hengen” mukaisesti. Tämä mahdollistaa vuorovaikutussuhteiden syntymistä tuntien sisällä, mikä mahdollistaa vuorovaikutuksen jatkuvuuden myös niiden ulkopuolella. Kandidaatintyössämme osoitimme yhteenkuuluvuuden tunteen ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston olleen tärkeimmät tekijät koulun liikuntatunneilla oppilaiden itsensä mielestä (Eronen & Palmroth 2012). Kandidaatintyössä käytettiin samaa aineistoa kuin

tässä tutkimuksessa. Ihminen tulkitsee ja luo käsityksiä toisista pääosin sanattoman viestinnän avulla. Kataja ym. (2011) painottavat, että on mahdotonta pakottaa kahta ihmistä puhumaan toisilleen. Tutkijat antavat hyvän esimerkin vuorovaikutuksesta, joka syntyy henkilöiden välille kun heidän väliinsä laitetaan pallo. Tästä vuorovaikutuksesta voi syntyä myöhemmin helposti keskustelua.

Sukupuolella oli tutkimuksen mukaan suuri merkitys elämänhallinnan tunteen kokemiseen. Tyttöillä todettiin olevan huonompi elämänhallinnan tunne sekä kokonaiskoherenssipisteissä että kahdella koherenssin osa-alueella. Tutkimus tukee Honkisen (2009) tutkimustuloksia. Sen mukaan tyttöillä on todettu olevan poikia huonompi elämänhallinnan tunne. Elämän mielekkääksi tunteminen oli kuitenkin hyvin tasaista poikien ja tyttöjen kesken, mikä puolestaan tukee Liukkosen tutkimusryhmän (2009) saamia tuloksia. Kyseisessä tutkimuksessa pojat saivat tyttöjä korkeammat pisteet elämän hallittavuudessa ja ymmärrettävyydessä, mutta eroja mielekkääksi tuntemisessa ei löytynyt. Merkitsevää eroa sukupuolten välille ei löytynyt kyseistä koherenssin osa-aluetta tutkittaessa tässäkään tutkimuksessa. Sukupuolen merkitys elämänhallinnan tunteeseen todettiin vahvemமாகsi kuin liikuntaharrastus. Liikuntaa harrastavat tytöt kokivat keskimäärin huonompaa elämänhallinnan tunnetta kuin liikuntaa harrastamattomat pojat. Liikuntaharrastuksen todettiin kuitenkin parantavan molempien sukupuolten elämänhallinnan tuntemista. Erot elämähallinnan tunteen kokemisessa sukupuolten välillä saattavat johtua tyttöjen aikaisemmasta kypsymisestä suhteessa poikiin. Tyttöillä murrosikä alkaa keskimäärin poikia aikaisemmin. Kyseinen ajanjakso sijoittuu juuri alakoulun viimeisille vuosille ja koko yläkoulun ajalle. Poikia aikaisemmin alkava puberteettikehitys ja muuttuvan kehonkuvan tuottamat paineet voimistavat nuorten tyttöjen huomiota omaan itseen ja altistavat lisääntyneelle psykosomaattiselle oireilulle. (Honkinen 2009, 19) Tällainen muutos vaikuttaa väistämättä kasvavan nuoren elämänhallinnan tunteeseen.

Syrjäytyminen on nostettu yhteiskunnallisessa keskustelussa yhdeksi aikamme suurimmista huolenaiheista. Tässä tutkimuksessa on todettu liikunnalla olevan positiivisia vaikutuksia nuorten sosiaalisuuteen ja elämänhallinnan tunteeseen. Laaja ystäväpiiri ja korkea elämänhallinta ehkäisevät väistämättä syrjäytymistä. Nuoren sosiaalinen ympäristö on tärkeä tekijä tämän liikuntaharrastuneisuuden muotoutuessa. Koululiikunnalla on myös

opetussuunnitelman perusteiden mukaan tehtävänä tukea nuoren yhteisöllisyyttä, terveyttä ja liikunnallista elämäntapaa. Koululiikunta on saamassa yhden viikkotunnin lisää tulevassa opetussuunnitelmassa. Tämän tutkimuksen jatkona voisi olla tutkimus siitä, miten koululiikunnan uudistus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin yhteisöllisyyden ja terveiden elämäntapojen näkökulmasta. Onnistutaanko koululiikunnalle löytämään syvempi tarkoitus, kuin pelkän tunnin hikiliikunnan lisääminen viikossa? Tutkimusten mukaan koululiikuntaa pidetään yhtenä suosituimmista kouluaineista (Palomäki ym. 2011). Kouluaineena sen sisällä voidaan toteuttaa monia yhteisöllisyyteen ja ihmisenä kasvamiseen tähtääviä tavoitteita.

Ystävät. Tämän tutkimuksen mukaan voidaan sanoa, että liikunnalla ja liikunnallisuudella on positiivinen vaikutus elämänhallinnan tunteeseen. Liikuntaharrastuksen voidaan siis nähdä ehkäisevän syrjäytymistä. Koululiikunnan tehtäväsuuntautuneisuuteen panostamalla lapset voidaan saada motivoitumaan liikunnasta ja harrastamaan sitä koulun ulkopuolellakin. Opetussuunnitelmaan on kaavailtu yhden viikkotunnin lisäystä liikuntaan. Liikuntaa lisäämällä opetusohjelmaan ehkäisee oikein toteutettuna syrjäytymistä, mutta riittääkö pelkkä yhden tunnin lisäys muuttuvassa maailmassa? Liikunnanopettaja on myös vastuullisessa asemassa työssään. Hän on se henkilö, joka luo puitteet liikunnallisten onnistumisten kokemiseen tai niiden puuttumiseen. Sosiaalisen ympäristön liikunnallinen esimerkki ja kannustus ovat myös elämänhallinnan tunnetta parantavia tekijöitä. Liikunta sosiaalistaa ja ehkäisee sitä kautta osittain syrjäytymistä. Innostuneisuus, oppiminen, onnistumiset ja yhteisöllisyys takaavat lapsessa koulun arkisen aherruksen tarkoituksenmukaiseksi ja jopa mielenkiintoiseksi. On kiva tulla kouluun.

”Onnistuneet oppimishetket eivät jää piiloon, ne näkyvät oppilaan kasvoilta ja vaikuttavat koulun toimintakulttuuriin tehden siitä omalta osaltaan optimistisen ja suvaitsevan” (Ahola 2008, 137).

LÄHTEET

Aalberg, V. & Siimes, M. 2007. Lapsesta aikuiseksi: nuoren kypsyminen naiseksi ja mieheksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.

Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20–57.

Aho, S & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Ahola, P. 2008 Sytykkeitä oppilaslähtöiseen oppilaitosyhteistyöhön. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Tampere: Tampereen yliopisto, 128–139.

Alkula, T. Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.

Ames, C. 1992. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in Sports and Exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–197.

Antonovsky A. 1987. Unraveling the mystery of health. San Francisco: Jossey-Bass.

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin 117 (3), 497–529.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.

Eronen, J. Palmroth, K. 2012. Miten saada jani-petterit innostumaan liikunnasta? – kvantitatiivinen tutkimus yläkoulun liikuntatuntien motivaatioilmastosta.

Kandidaatintutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.

Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Art house.

Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Heikkilä, T. 2002. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita, 16–186.

Helsingin Sanomat 2013. Adoniskompleksi pakottaa poikia kuntosalille ja kovaan dieettiin. Verkkojulkaisu. Viitattu 27.3.2013.

<http://www.hs.fi/kotimaa/Adoniskompleksi+pakottaa+poikia+kuntosalille+ja+kovaan+dieettiin/a1305635082390>

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.

Holthoer, A. 2007. Liikkumattomuus: syy lihavuuteen vai oire yhteiskunnallisesta kuormasta? *Liikunta ja tiede* 44 (6), 64–68.

Honkinen, P-L. 2009. Nuorten koherenssin tunne: Mittaaminen, ennustettavat tekijät, seuraukset. Turku: Turun yliopisto.

Hurme, H. 1995. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 139–156.

Jaakkola, T. 2010 Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Jaakkola, T. Sääkslahti, A. & Liukkonen, J. 2009. Liikunnallinen lahjakkuus koulun näkökulmasta. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. Viitattu 3.4.2013.

<http://www.lahjakkuus.fi/page29.php>

Järventie, I. 1999. Syrjäytyvätkö lapset. Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalveluiden käytöstä Helsingissä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja nr. 6.

Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 29.

Kaljonen, A. & Tähtinen, J. 1996. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia.

Kangasniemi, J. 2008. Yksinäisyyden kokemisen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kataja, J. Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle. Juva: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. 6. painos. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämäntilanne. Helsinki: WSOY.

Kemppinen, P. 2001. Kasvatuksen maailmat. Kadotettua kasvatusvastuuta etsimässä. Vantaa: Kustannusvalmennus.

Kokkonen, J., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Yhdeksäsluokkalaisten koululaisten raportoima liikuntatuntien motivaatioilmasto ja koherenssin tunne koetun fyysisen pätevyyden selittäjinä. Liikunta & Tiede 46 (1), 45–50.

Koski, P. & Tähtinen, J. 2005. Liikunnan merkitykset nuoruudessa. Nuorisotutkimus 23 (1), 3–21.

Kouluterveyskysely 2011. Verkkojulkaisu. Viitattu 1.4.2013.

http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_200001_201011_pk.pdf

Kujala, T. 2011. Enemmän samaa ei yksin riitä. Liikunta ja Tiede 48 (4), 52–55.

Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. Liikunta & Tiede 50 (1), 45–51.

Kuure, T. & Perttu, H. (toim.) 2007. Arvot, arvostukset ja luottamus nuorten elämässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 42–63.

Ladd, G. W. 2005. Children's Peer Relations and Social Competence. A century of progress. New Haven: Yale University Press.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lintunen, T. 2002. Liikunta ihmisen elämäkulussa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 24–29.

Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluiässä. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.

Liukkonen, J. 1998. Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach. Jyväskylä: LIKES.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 157–170.

Lämsä, A–L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Oulu: Oulun Yliopisto.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2009. Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2012. Kiusaamisen seuraukset. Verkkojulkaisu. Viitattu 19.3.2013. <http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaamisen-ehkaiseminen/kiusaamisen-seuraukset/>

Nieminen, P. & Salminen, K. 2010. Viiden maan liikunnanopiskelijoiden arviot liikuntakasvatuksen tavoitteiden tärkeydestä. Liikunta & Tiede 47 , 45–53.

Olweus, D. 2001. Bullying at school: tackling the problem. OECD Observer. Verkkojulkaisu. Viitattu 23.3.2013. <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/434>

Opetushallitus 2012. Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Verkkojulkaisu. Viitattu 19.04.2012
http://www.oph.fi/download/138960_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti_TIIVIS_TELMA.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2012. Verkkojulkaisu. Viitattu 24.1.2013.
http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html

Paju, R. & Honkala, S. 2008. Kulttuurista voimaa lasten ja nuorten päivään ohjaustoiminnan avulla. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Tampere: Tampereen yliopisto, 104–126.

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki. Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 1998. Verkkojulkaisu. Viitattu 9.4.2013.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.)

Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY. 225–241

Pietilä, A-M. 1994. Elämänhallinta ja terveys: pitkäikäisy tutkimus pohjoissuomalaisilla miehillä. Oulu: Oulun yliopisto.

Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122–138.

Poppius, E. 2007. Sense of coherence and health. Tampere: Tampereen yliopisto.

Rannikko, U. 2008. Yhteinen ja erillinen lapsuus: sisarusten sosiaalistava merkitys. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy

Raunio K, 1995. Sosiaalipolitiikan lähtökohdat. Tampere. Gaudeamus. Tammer-Paino Oy

Salmela, J. 2006. Sosiaalinen tuki, itsearvostus ja pätevyyden kokemukset heijastuvat nuoruusiän liikunnassa. Liikunta ja tiede 43 (3), 10–15.

Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-Paino.

Salmivalli C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Sipilä J, 1985. Sosiaalipolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Tammi.

Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 120.

Sollerhed, A. Ejlerthsson, G. & Apitzsch, E. 2005. Scandinavian Journal of Public Health ; 33. Predictors of strong sense of coherence and positive attitudes to physical education in adolescents. 334–342.

Ståhl, T. 2003. Liikunnan toimintapolitiikan arviointia terveyden edistämisen kontekstissa. Sosiaalisen tuen, fyysisen ympäristön ja poliittisen ympäristön yhteys liikunta-aktiivisuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Suomen Punainen Risti. 2013. Nuorten yksinäisyyteen ja syrjäytymiseen puututtava voimakkaammin. Verkkojulkaisu. Viitattu 15.3.2013.
<http://www.punainenristi.fi/uutiset/nuorten-yksinaisyyteen-ja-syrjaytymiseen-puututtava-voimakkaammin>

Sääkslahti, A. 2007. Liikunta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 32–41.

Taloussanommat. 2011. Katso mistä köyhyys alkaa. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.3.2013.
<http://www.taloussanommat.fi/ihmiset/2011/05/29/katso-mista-koyhyys-alkaa/20117584/139>

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus. LIKES tutkimuskeskus. Research Reports on Sport and Health 124, 55–80.

Tervo, A., Pietilä, A-M. & Vehviläinen-Julkunen. 2002. Nuorten elämänhallinnan edistäminen-näkökohtia tulevaisuuteen. Ylihoitaja 3 (1), 11–15.

Terveystieteiden tutkimuskeskus. 2011. Lapsuuden köyhyys heijastuu myöhempään elämään. Verkkojulkaisu. Viitattu 20.2.2013.

http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/uutinen?id=23956

Tilastokeskus. 2011. Naimisiin mennään entistä vanhempana. Verkkojulkaisu. Viitattu 23.3.2013. http://www.stat.fi/til/ssaaty/2010/ssaaty_2010_2011-05-06_tie_001_fi.html

Tuomisto, P. 2001. Tasapuolisesti harrastus- ja toimintamahdollisuuksia.

Teoksessa Sulku, S. & Aromaa, J. (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus.

Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Edita, 69–71

Turun Sanomat. 2013. Nuorten hätä jää helposti huomaamatta. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.3.2013.

<http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/433568/Nuoren+hata+jaa+helposti+huomaamatta>

Vainionpää, J. 2009. SPSS-ohjelman käyttö tilastollisen aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa. Opetusmoniste. Tampere: Tampereen yliopisto.

Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vandell, D. L. 2000. Parents, peer groups and other socializing influences. *Developmental Psychology* 36 (6), 699–710.

Vastamäki, J. 2009. Sense of coherence and unemployment. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Vuorinen, R. 1983. Toiminnan määräytymisen ja ”minän” kehityksen ongelma psykologiassa – I. Psyykkisen itsesäätelyn viitekehys ja kehityopsykologisen päättelyn metodologiset perusteet. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston julkaisuja.

Välijärvi, J. 1995. Monipuolinen oppilasarviointi tuloksellisen oppimisen edellytyksenä. Teoksessa Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.) *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 30–36.

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. KvantiMOTV. Verkkolähde. Viitattu: 25.03.2013.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/korrelaatio/korrelaatio.html>

Tampereen yliopisto, kandidaatintutkielma / J.Eronen & K.Palmroth

Vastaa seuraaviin kysymyksiin ja väittämiin ohjeiden mukaan.

1) Olen tyttö ____ Olen poika ____

2) Olen ____ luokalla

3) Harrastukseni (max 3):

4) Liikunnan arvosanani edellisessä todistuksessani: _____

5) Isäni ammatti: _____

6) Äitini ammatti: _____

Ympyröi mielestäsi paras vaihtoehto:

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
7. Vanhempani ovat kannustaneet minua liikkumaan koulun ulkopuolella.	1	2	3	4	5
8. Vanhempani ovat tukeneet taloudellisesti liikkumistani.	1	2	3	4	5
9. Vanhempani ovat esimerkillään kannustaneet minua liikkumaan.	1	2	3	4	5
10. Sisarukseni ovat esimerkillään kannustaneet minua liikkumaan (jätä tyhjäksi, jos sinulla ei ole sisarusia).	1	2	3	4	5
11. Ystäväni esimerkki on kannustanut minua liikkumaan.	1	2	3	4	5
12. Ystäväni on vienyt minut mukaan liikuntaharrastukseensa .	1	2	3	4	5
13. Kaveripiirini on liikunnallinen .	1	2	3	4	5
14. Harrastan mielelläni liikuntaa ystäväni kanssa.	1	2	3	4	5

Liite 1(2)

15. Minulle on liikunnantunnilla tärkeää, että opin uusia liikunnallisia asioita.	1	2	3	4	5
16. Minulle on tärkeää jatkaa yrittämistä liikuntatunneilla, vaikka olisin tehnyt virheitä.	1	2	3	4	5
17. Minua kiinnostaa liikuntasuorituksieni vertaaminen toisiin ryhmämme oppilaisiin.	1	2	3	4	5
18. Minulle on tärkeää, että minulla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunnilla.	1	2	3	4	5
19. Minulle on tärkeää, että liikuntatunneilla oppilaat ”puhaltavat yhteen hiileen”.	1	2	3	4	5
20. Minulle on tärkeää, että oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä.	1	2	3	4	5
21. Tahdon näyttää muille olevani parempi liikuntatunnilla kuin toiset.	1	2	3	4	5
22. Minulle on tärkeää yrittää parantaa omia taitojani liikuntatunnilla.	1	2	3	4	5
23. Minulle on tärkeää, että minulla on merkittävästi valinnanvapauksia liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
24. Pidän siitä, että pääsen kilpailemaan suorituksissani muita oppilaita vastaan.	1	2	3	4	5
25. Minulle on tärkeää, että kehityn vuosi vuodelta omissa taidoissani.	1	2	3	4	5
26. Minusta on tärkeää, että liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
27. Minulle on tärkeää, että pystyn valitsemaan harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan.	1	2	3	4	5
28. Tahdon onnistua muita oppilaita paremmin liikunnassa.	1	2	3	4	5
29. Minulle on tärkeää, että liikuntaryhmämme on yhtenäinen.	1	2	3	4	5
30. Minulle on tärkeää, että voin vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun.	1	2	3	4	5

Miltä sinusta tuntuu ?

Seuraavana on arkipäivän elämää ja mielteitä koskevia kysymyksiä.

Rengasta se vaihtoehto 1 – 5, joka parhaiten vastaa käsitystäsi tällä hetkellä.

31. Kuinka usein sinulla on tunne, ettet oikeastaan välitä, mitä ympärilläsi tapahtuu ?

Ei koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

32. Kuinka usein olet yllättynyt sellaisten henkilöiden käyttäytymisestä, jotka uskoit tuntevasi hyvin ?

En koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

33. Oletko pettynyt ihmisiin, joihin luotit?

En koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

34. Millainen on tähänastinen elämäsi ollut ?

Täysin vailla	1	2	3	4	5	Sen tarkoitus ja
selvää tarkoi-						päämäärät ovat
tusta ja päämäärää						täysin selvät

35. Kuinka usein sinusta tuntuu, että sinua kohdellaan epäoikeudenmukaisesti ?

Ei koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

36. Kuinka usein sinulla on tunne, että olet oudossa tilanteessa etkä tiedä, mitä tehdä?

Ei koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

37. Koetko, että päivittäisten tehtävien hoitaminen on

Suuren	1	2	3	4	5	Tuskallista ja
mielihyvän ja						ikävää
tyydytyksen lähde						

38. Kuinka usein tunteesi ja ajatuksesi ovat todella sekaisin ?

Ei koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

Liite 1(4)

39. Kuinka usein koet ristiriitaisia tunteita ?

En koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

**40. Monet ihmiset, jopa lujaluontoiset, kokevat tietyissä tilanteissa olevansa toisten tiellä.
Kuinka usein sinä olet kokenut näin ?**

En koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

41. Kun jotain on tapahtunut, oletko jälkikäteen yleensä todennut, että

Olit yli- tai 1 2 3 4 5 Näit asian
aliarvioinut oikeassa mittakaavassa
asian merkityksen

42. Kuinka usein sinulla on tunne, että päivittäiset tekemisesi ovat jokseenkin merkityksettömiä ?

Ei koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

43. Kuinka usein sinulla on tunne, ettet voi olla varma, pystytkö pitämään asiat hallinnassasi ?

Ei koskaan 1 2 3 4 5 Hyvin usein

Kiitos vaivannäöstäsi ja oikein mukavaa päivänjatkoa